

Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung

Berlin : Deutsches Institut für Menschenrechte 2019, 108 S. - (Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung. Berlin : Deutsches Institut für Menschenrechte 2019, 108 S. - (Bildung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181821 - DOI: 10.25656/01:18182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181821>

<https://doi.org/10.25656/01:18182>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.institut-fuer-menschenrechte.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Deutsches Institut
für Menschenrechte

Bildung

Maßstab Menschenrechte

Bildungspraxis zu den Themen Flucht,
Asyl und rassistische Diskriminierung



Das Institut

Das **Deutsche Institut für Menschenrechte** ist die unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution Deutschlands. Es ist gemäß den Pariser Prinzipien der Vereinten Nationen akkreditiert (A-Status). Zu den Aufgaben des Instituts gehören Politikberatung, Menschenrechtsbildung, Information und Dokumentation, anwendungsorientierte Forschung zu menschenrechtlichen Themen sowie die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen. Es wird vom Deutschen Bundestag finanziert. Das Institut ist zudem mit dem Monitoring der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention betraut worden und hat hierfür entsprechende Monitoring-Stellen eingerichtet.

Die Redaktion

Beatrice Cobbinah, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Menschenrechte

Mareike Niendorf, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Menschenrechte

Paola Carega, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit, Deutsches Institut für Menschenrechte



Deutsches Institut
für Menschenrechte

Bildung

Maßstab Menschenrechte

Bildungspraxis zu den Themen Flucht,
Asyl und rassistische Diskriminierung

Dank

An diesem Projekt haben viele Menschen auf unterschiedliche Weise mitgewirkt. Sie haben uns begleitet, beraten und ihre Expertise zur Verfügung gestellt, die Workshops mit uns zusammen organisiert und durchgeführt, Texte geschrieben, gezeichnet, persönliche Erfahrungen geteilt und vieles mehr. Unser Dank geht insbesondere an die hier aufgeführten Personen, Gruppen und Organisationen - und auch an diejenigen, die namentlich nicht erwähnt werden möchten:

Wesam Alfarawti, Josephine Apraku, Dr. Delal Atmaca, Suzan Bayram-Coşkun, Magdalena Benavente, Ina Bielenberg, Dr. Jule Bönkost, Mutlu Coşkun, Chandra-Milena Danielzik, Dorit Fauck,

Gertrud Gandenberger, Saraya Gomis, Prof. Dr. Mechtild Gomolla, Maria Virginia Gonzalez Romero, Judy Gummich, Mohammed Jouni, Jugendliche ohne Grenzen, Jennifer Kamau, Hassan Khateeb, Aylin Kortel, Prof. Dr. Michael Krennerich, Žaklina Mamutovič, Dr. Susanne Müller-Using, Prof. Dr. Nivedita Prasad, No Lager, Anoma Premachandra, Roma Antidiscrimination Network des Roma Centers Göttingen, Amira Saeed, Jana Scheuring, Elisabeth Schindler, Nathalie Schlenzka, Dr. Andrea Schwermer, Yahya Sonko, Together we are Bremen, Wir sind da, Yallah!? Über die Balkanroute sowie alle, die das Projekt in irgendeiner Weise unterstützt haben.



Alle Zeichnungen (außer „Die Würde des Menschen ist (un)antastbar!“) stammen von Petja Dimitrova und entstanden 2017 im Rahmen der Ausstellung „Yallah!? Über die Balkanroute“. Petja Dimitrova ist bildende Künstlerin und Aktivistin. Sie lebt in Wien, wo sie an der Akademie der bildenden Künste lehrt; ihre Schwerpunkte sind unter anderem politische und partizipative Kulturarbeit. <http://petjadimitrova.net/>

Inhalt

1	Einleitung	8
<hr/>		
2	Maßstab Menschenrechte – von der Idee über die Workshops bis zum Handbuch	10
<hr/>		
3	Positionen und Perspektiven zu Menschenrechten, Flucht/ Asyl, Rassismus und Bildung	14
<hr/>		
	„Bildungseinrichtungen sind ein Ort der Menschenrechte“ Ein Gespräch mit Prof. Dr. Beate Rudolf	17
	Die Würde des Menschen ist (un-)antastbar! Suzan Bayram-Coşkun	21
	„Yallah! – Jetzt alle zusammen!“ Ein Gespräch mit Wesam Alfarawti	22
	Kein sicherer Ort. Nirgends. Kenan Emini und Sandra Goerend	24
	„Ob im Irak oder in Deutschland, niemand darf meine Würde gefährden“ International Women* Space	26
	Wie ist es in der Schule, wie ist es in der Willkommensklasse? Autor_innenkollektiv Jugendliche ohne Grenzen	28
	”Through networking Refugees can share knowledge” A conversation with Yahya Sonko (<i>englisch und deutsch</i>)	30
	Was ist Rassismus? Chandra-Milena Danielzik	33
	Rassismus in Deutschland – kein Thema bei der UN? Prof. Dr. Nivedita Prasad	39
	Whistles of Hope. Ickerweg Camp, Osnabrück Hassan Numan (<i>englisch und deutsch</i>)	43
4	Diskriminierungsbewusste Menschenrechtsbildung in der Praxis	45
<hr/>		
	Privilegien <i>weißer</i> Lehrkräfte in der Schule Dr. Jule Bönkost	46

	„Um Rassismus zu verstehen, müssen wir uns auch mit Kolonialismus auseinandersetzen“ Ein Gespräch mit Josephine Apraku	52
	Schulen mit Rassismus und zu wenig Courage, es zuzugeben Mutlu Coşkun	55
	„Der Globale Süden ist hier in Deutschland“ Ein Gespräch mit Maria Virginia Gonzalez Romero	56
	Konzeption und Durchführung von Angeboten diskriminierungsbewusster Menschenrechtsbildung Mareike Niendorf	60
	Methodische Aufbereitung von diskriminierungsbewussten Bildungsangeboten Beatrice Cobbinah	72
	Methodenreflexion: „Ein Schritt nach vorne“ Aylin Kortel	78
5	Institutionelle Einbettung des Projekts: (Selbst)reflexion und Lernprozess	82
	Coaching im Projekt „Maßstab Menschenrechte“ – ein vielfältiger Reflexionsprozess Anoma Premachandra	83
	Selbstreflexion – die Verantwortung als Team und <i>weiße</i> Institution Beatrice Cobbinah und Mareike Niendorf	86
6	Weitere Referent_innen, Vereine und selbstorganisierte Gruppen stellen sich vor	90
	Glossar	95
	Weiterführende Materialien	101

1 Einleitung



Dieses Handbuch ist die Essenz des Projekts „Maßstab Menschenrechte“. Das zweijährige Projekt, gefördert durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“, richtete Workshops zu den Themen Flucht, Asyl und Rassismus aus. Ziel war es, diese Themen fachlich, methodisch und menschenrechtlich fundiert zu bearbeiten. Dafür arbeitete das Deutsche Institut für Menschenrechte mit Bildungspraktiker_innen¹ von Selbstorganisationen und (geflüchteten) Aktivist_innen zusammen. Diese haben sich auch maßgeblich an dieser Publikation beteiligt. So stammen einige Beiträge von externen Referent_innen und Teilnehmer_innen von Workshops sowie von Vertreter_innen aus dem Projektbeirat. Darunter sind längere und kürzere Texte, aufgezeichnete Gespräche beziehungsweise schriftlich geführte Interviews und auch Zeichnungen.

In Kapitel 2 spannen wir den Bogen von der Idee des Projekts über die Planung der Workshops bis zu ihrer Durchführung. Wir stellen die Beratungsgremien des Projekts vor, erläutern das Workshop-Konzept und schildern die Kooperation mit den externen Referent_innen und den Bildungsstätten.

Kapitel 3 ist eine Vertiefung der vier Themen Menschenrechte, Flucht/Asyl, Rassismus und Bildung. Die darin versammelten Texte und Gespräche führen in die Grundlagen ein oder aber beleuchten einen spezifischen Aspekt. Erfahrungsberichte finden genauso ihren Platz wie wissenschaftlich-akademische Beiträge. Als Gesamtbild gesehen wird offensichtlich, wie die vier genannten Themenfelder unmittelbar miteinander zusammenhängen.

Kapitel 4 legt den Fokus auf die Praxis. Welche Überlegungen sollten Pädagog_innen anstellen, wenn sie die Themen Flucht und Asyl und/oder rassistische Diskriminierung behandeln wollen? Wie können sie eine inklusive Lernumgebung schaffen, in der sich alle Personen einer Lerngruppe wohlfühlen? Das Kapitel zeigt, dass es hier nicht *die eine* richtige Antwort gibt, sondern viele verschiedene Aspekte zu beachten sind: von Sprache über die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle bis hin zur Materialauswahl.

Kapitel 5 widmet sich dem Lernprozess, den wir als Projektteam in den vergangenen zwei Jahren durchlaufen haben. Zu Wort kommt Anoma Premachandra, die uns als Supervisorin und Coach begleitete. Ein weiterer Text reflektiert Kritik, die im Rahmen des Projekts an uns herangetragen wurde. Er widmet sich insbesondere der Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen einer vornehmlich *weißen* Institution, wie sie das Deutsche Institut für Menschenrechte ist, und selbstorganisierten Akteur_innen mit Rassismus- und/oder Fluchterfahrung vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Machtverhältnissen gelingen kann.

In Kapitel 6 schließlich stellen sich selbstorganisierte Gruppen von geflüchteten Menschen sowie Vereine/Organisationen aus dem Bereich Flucht vor, mit denen wir zusammengearbeitet haben und die in diesem Handbuch nicht bereits anderweitig zu Wort gekommen sind. Sie geben einen Einblick in ihre politische Arbeit, erläutern ihre Anliegen und Ziele und zeigen auf, wie sich Menschen mit Flucht- und/oder Rassismuserfahrung selbst politisch organisieren können.

1 Das Deutsche Institut für Menschenrechte gendert mit dem sogenannten Gender-Gap (Unterstrich). In diesem Handbuch werden – je nach Autor_in des Textes – verschiedene Möglichkeiten des Genderns genutzt.

2 Maßstab Menschenrechte – von der Idee über die Workshops bis zum Handbuch



„Auch im Sinne von „nicht über uns ohne uns“ ist es wichtig und notwendig, Expert_innen mit Flucht- und/oder Rassismuserfahrung einzubinden. Geflüchtete Menschen sind Rechtsträger_innen, die sich selber organisieren und vertreten.“²

Das Projekt „Maßstab Menschenrechte – Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung stärken“ sollte möglichst vielen Menschen ermöglichen, sich aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive mit den Themenfeldern Flucht, Asyl und Diskriminierung auseinanderzusetzen. Ziel des Projekts war es, Bildungspraktiker_innen fachliche Expertise zu den genannten Themenfeldern und gleichzeitig Raum für Sensibilisierung, Reflexion und gegenseitigen Austausch zu bieten. Oder in anderen Worten: Im Rahmen von mehrtägigen Workshops sollte sowohl eine Wissensvermittlung im Kontext Flucht und Asyl stattfinden als auch eine Bewusstseinsschärfung für die Lebenssituation von Menschen mit Rassismuserfahrungen, Flucht- oder Migrationsgeschichte und für damit verbundene Ausschluss- und Diskriminierungsmechanismen. Die Klammer, die die beiden Prozesse Wissensvermittlung und Reflexion zusammenhält, sind die Menschenrechte: Wer über Menschenrechte Bescheid weiß und seine Rechte kennt, kennt auch die Rechte der anderen, achtet sie und kann für sie eintreten. Wer weiß, wie Diskriminierungsmechanismen funktionieren, kann ihnen entgegen treten. Und: Menschenrechte unterstützen den Prozess der Selbstreflexion, Sensibilisierung und Empowerment, da sie eine wertschätzende, inklusive Lehr- und Lernumgebung fördern. Darüber hinaus können Menschenrechte vor Diskriminierungen schützen und dazu beitragen, strukturellen und institutionellen Rassismus zu erkennen und zu reduzieren.

Der Projektname „Maßstab Menschenrechte“ sollte deutlich machen, dass die Menschenrechte ein global anerkannter, ethischer und rechtlicher Maßstab sind. Wer diesen Maßstab anlegt, beugt Diskriminierungen vor und stärkt ein gesellschaftliches Miteinander, in dem gleichberechtigte Teilhabe möglich ist und die Würde aller Menschen geachtet wird.

Startpunkt des Projekts, das im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde, war der 1. Mai 2017. Das Projekt war bewusst als relativ offenes Konzept vom Deutschen Institut für Menschenrechte beantragt worden, da bedauerlicherweise zum Zeitpunkt der Antragstellung aufgrund des hohen Zeitdrucks vor Projektstart keine Kooperationen eingegangen werden konnten.

Die erste Projektphase war deshalb der Erarbeitung von konkreten Inhalten und der Workshop-Konzeption gewidmet. Diese fand gemeinsam in mehreren Treffen mit Personen und Selbstorganisationen aus den Bereichen Flucht, Asyl und Migration sowie erfahrenen Bildungspraktiker_innen statt. Ziel war es, das häufig marginalisierte Wissen von Selbstorganisationen mit der Expertise einer Nationalen Menschenrechtsinstitution zusammenzuführen. Gemäß dem Motto „Nichts über uns ohne uns“ war es der Anspruch, selbstorganisierte, geflüchtete und/oder von Rassismus betroffene Personen mit verschiedenen Perspektiven als handelnde Akteur_innen in das Projekt miteinzubeziehen und als Träger_innen von Menschenrechten ernst zu nehmen. Diese Beratungsgruppe ebenso wie der Projektbeirat begleiteten das Projekt durch seine gesamte Laufzeit bis zum Projektende am 31. Oktober 2019.

Zur Beratungsgruppe gehörten:

- Josephine Apraku, Institut für diskriminierungsfreie Bildung (IDB)
- Magdalena Benavente, ehem. Migrationsrat Berlin-Brandenburg
- Dr. Jule Bönkost, Institut für diskriminierungsfreie Bildung (IDB)

2 Aus einem Interview mit Beatrice Cobbinah und Mareike Niendorf im MiGAZIN: <http://www.migazin.de/2018/09/18/menschenrechtsinstitut-menschenrechte-sind-ein-massstab-fuer-das-gesellschaftliche-miteinander/> (abgerufen am 10.10.19).

- Saraya Gomis, ehem. Antidiskriminierungsbeauftragte für Schulen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
 - Maria Virginia Gonzalez Romero, Bildungsreferentin/Projektleiterin, Abriendo Puertas – Eröffne dir Wege, VIA Bayern Verband für interkulturelle Arbeit e.V.
 - Judy Gummich, baobab concept, Prozessbegleitung, Trainings, Coaching mit Fokus Menschenrechte, Inklusion und Diversity
 - Jennifer Kamau, International Women* Space
 - Hassan Khateeb, Politiklehrer, ehem. Jugendliche ohne Grenzen
 - Aylin Kortel, Bildungsstätte Anne Frank
 - Žaklina Mamutovič, Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.
 - Roma Antidiscrimination Network des Roma Centers Göttingen
 - Amira Saeed, Aktivistin und Koordinatorin bei International Women* Space und MorgenLand Frauen
 - Jana Scheuring, Bildungsreferentin Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)/Projekt „Perspektivwechsel Plus“ und Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment
- jeweils in Kooperation mit und/oder bei einer Bildungsstätte ausgerichtet. Anspruch war es dabei, auch in jedem Workshop mit lokalen Aktivist_innen aus Selbstorganisationen zusammenzuarbeiten, was leider nicht immer gelang. Folgende Workshops fanden statt:
- Pilotworkshop am Deutschen Institut für Menschenrechte (März 2018)
 - Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg (Mai 2018)
 - Workshop „Inklusive Methoden“; Austausch mit Vertreter_innen verschiedener Organisationen am Deutschen Institut für Menschenrechte (Mai 2018)
 - Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt/Main gemeinsam mit (ehemaligen) Aktivist_innen von Jugendliche ohne Grenzen und „Yallah!? Über die Balkanroute“ (Oktober 2018)
 - Universität Osnabrück gemeinsam mit Aktivist_innen von No Lager (November 2018)
 - Lidice Haus Bremen gemeinsam mit Aktivist_innen von Together we are Bremen (November/Dezember 2018)
 - Internationales Forum Burg Liebenzell gemeinsam mit Aktivist_innen von Wir sind da (Februar 2019)
 - Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar im Rahmen des Train-the-Trainer-Programms „Migration, Flucht & Asyl. Workshops für Jugendliche zu Menschenrechtsthemen gestalten“ (März 2019)
 - Training of Trainers Workshop am Deutschen Institut für Menschenrechte mit ehemaligen Teilnehmenden und Referent_innen (Mai 2019)

In der zweiten Projektphase wurden die Workshops durchgeführt: Diese richteten sich an die breite Zielgruppe Multiplikator_innen der Bildungspraxis. Dazu gehören zum Beispiel Lehrer_innen, Erzieher_innen, Jugendsozialarbeitende, Lehrbeauftragte oder pädagogisches Leitungspersonal – sie alle sind Multiplikator_innen, da sie Wissen und Erfahrungen weitergeben und auch Veränderungen im eigenen Wirkungskreis anstoßen können.

Insgesamt wurden während der zweijährigen Projektlaufzeit bundesweit mehrtägige Workshops

Die dritte Projektphase hatte den Fokus, das Wissen und die Erfahrungen aus den Workshops zusammenzutragen und diese in Form einer Publikation festzuhalten, um sie einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Im vorliegenden

Handbuch werden verschiedene Perspektiven von Projektbeteiligten und unterschiedliches Wissen zusammengetragen und gebündelt. Dazu gehören auch die kritische Reflexion des Projektes und die damit verbundenen Lernprozesse der Projektverantwortlichen.

„Maßstab Menschenrechte – Bildungspraxis stärken zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung“ war ein Projekt des Deutschen Instituts für Menschenrechte und wurde im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Das Projektteam bestand aus Paola Carega, Beatrice Cobbinah, Jana Kind, Mareike Niendorf und Sandra Reitz.

Zum Projektbeirat gehörten: Dr. Delal Atmaca, Ina Bielenberg, Saraya Gomis, Prof. Dr. Mechtild Gomolla, Judy Gummich, Hassan Khateeb, Prof. Dr. Michael Krennerich, Prof. Dr. Nivedita Prasad, Nathalie Schlenzka, Dr. Andrea Schwermer.



3 Positionen und Perspektiven zu Menschenrechten, Flucht/Asyl, Rassismus und Bildung



Das gesamte Projekt hatte seinen Ausgangspunkt in der Verbindung von Menschenrechten, rassistischer Diskriminierung, Flucht und Asyl sowie Bildung. Diese Themenschwerpunkte sind bei isolierter Betrachtung alle bereits vielfältig und komplex, entsprechend anspruchsvoll ist die pädagogische Behandlung und Darstellung von Zusammenhängen.

In jedem Workshop und Seminar wurde deshalb ein Schaubild über die Themenkomplexe sowie Querverbindungen erarbeitet. Die Grundstruktur dessen ist im folgenden Schaubild abgebildet. Das Wissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden flossen in

die Entwicklung dieser thematischen Gesamtübersicht ein, sodass unterschiedliche Perspektiven und Expertisen deutlich und zusammengebracht werden konnten und in jedem Workshop andere Schwerpunkte gesetzt wurden. Jedes einzelne der hier abgebildeten Felder wurde dabei mitunter ausführlich und kritisch beleuchtet und diskutiert.

Dieser Herangehensweise folgend und in Anbetracht der Vielschichtigkeit der Inhalte, werden auch in diesem Kapitel des Handbuchs die Perspektiven und das Wissen verschiedener Autor_innen zu einzelnen Aspekten der thematischen Schwerpunkte dargestellt.

MENSCHENRECHTE	RASSISTISCHE DISKRIMINIERUNG	FLUCHT / ASYL	BILDUNG
MR stehen allen aufgrund ihres Menschseins zu	Der Schutz vor Diskriminierung ist ein menschenrechtliches Strukturprinzip	Artikel 14 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte schreibt das Recht auf Asyl fest. Die AEMR ist keine rechtsverbindliche Konvention	Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht
MR haben einen universellen Geltungsanspruch	Diskriminierungen können sich auf verschiedenen Ebenen manifestieren, etwa auf der individuellen , der institutionellen oder der strukturellen	Die Genfer Flüchtlingskonvention ist das grundlegende Instrument des Flüchtlingsschutzes auf internationaler Ebene	Das MR auf Bildung umfasst sowohl die Rahmenbedingungen (Zugang und Verfügbarkeit) als auch auf die Inhalte (Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit) von Bildung
Grundprinzipien von MR sind Universalität, Egalität, Unveräußerlichkeit und Unteilbarkeit	Die Anti-Rassismuskonvention der UN (ICERD) stellt einen zentralen Bezugspunkt für den Schutz vor rassistischer Diskriminierung dar	Diverse EU Richtlinien und nationale Rechtsvorschriften regeln auf rechtlicher Ebene die Belange und Rechte geflüchteter Personen	Das Recht auf und die staatliche Verpflichtung zu Menschenrechtsbildung ist Bestandteil des Rechts auf Bildung
MR haben verschiedene Dimensionen , unter anderem eine rechtliche, eine ethische und eine politische	Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis ist stark geprägt durch Kontinuitäten , etwa in Bezug auf die Kolonialzeit und den Nationalsozialismus	Artikel 16a Grundgesetz schreibt den Anspruch auf Asyl von politisch verfolgten Personen fest	Das Recht auf Bildung gilt als Empowerment-Recht : Wer Kenntnis von den eigenen Rechten hat, kann sie aktiv einfordern und durchsetzen

MENSCHENRECHTE	RASSISTISCHE DISKRIMINIERUNG	FLUCHT / ASYL	BILDUNG
MR sind kodifizierte Rechte , die in unterschiedlichen Dokumenten verbriefte sind	Diskriminierungen gehen immer auch mit Privilegierungen einher	Im Rahmen des Dublin-Verfahrens soll festgestellt werden, welcher europäische Staat für die Prüfung des Asyl-antrags zuständig ist	
Daraus ergibt sich die staatliche Verpflichtung , MR zu achten, zu schützen und zu gewährleisten	Bei der Thematisierung von Machtverhältnissen und Diskriminierungen sollte eine intersektionale Perspektive eingenommen werden	Das Asylverfahren kann mit unterschiedlichen Ergebnissen enden: z.B. die Anerkennung des Flüchtlingsstatus , Gewähren von Asyl subsidiärem Schutz oder des Duldungsstatus	
In Deutschland sind MR im Grundgesetz verankert		Besonders vulnerabel ist die Situation von illegalisiert lebenden Menschen	
Es existiert ein internationales und mehrere regionale Menschenrechtsschutzsysteme mit Verträgen und Mechanismen		Alle MR gelten auch für geflüchtete Menschen. MR können vor, während und nach der Flucht verletzt werden	
Kodifizierte MR sind das Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse und werden stetig weiterentwickelt		In Deutschland sind die Rechte von geflüchteten Personen gefährdet, dazu gehören z.B. das Recht auf ein faires Verfahren , das Recht auf angemessene Unterbringung oder das Recht auf Bildung	
MR sind auch Gegenstand von Kritik , etwa in Bezug auf ihren historischen Entstehungsprozess und ihre Durchsetzbarkeit			

„Bildungseinrichtungen sind ein Ort der Menschenrechte“

Ein Gespräch mit Prof. Dr. Beate Rudolf

Paola Carega: Zu den Grundwerten einer Demokratie gehören unter anderem Gerechtigkeit und Solidarität. Wie können Menschenrechte zu einer solidarischen Gesellschaft beitragen?

Beate Rudolf: Demokratie, Rechtsstaat und Menschenrechte sind untrennbar. Menschenrechte sind rechtlich verbindliche Vorgaben für das Handeln des Staates und begrenzen so die Herrschaft der Mehrheit. Sie sind zugleich eine ethische Leitlinie für individuelles Handeln, sowohl im Umgang mit anderen als auch für die Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders. Menschenrechte sichern jedem Menschen umfassend Freiheit, um das eigene Leben selbstbestimmt leben zu können. Deshalb ist das Verbot von Diskriminierung auch untrennbarer Bestandteil aller Menschenrechte. Menschen sind unterschiedlich, aber gleich an Würde und Rechten.

Konflikte zwischen den Menschenrechten verschiedener Menschen müssen in einen Ausgleich gebracht werden, und zwar so, dass alle möglichst frei und selbstbestimmt leben können. Zum Beispiel: Ich habe ein Recht, meine Meinung frei zu äußern, aber ich muss dabei die Rechte anderer beachten. Deshalb sind Beleidigungen, Bedrohungen, Aufrufe zu Gewalt oder Volksverhetzung eben nicht mehr von der Meinungsfreiheit geschützt. Dies muss der Staat durchsetzen, etwa indem er solche Äußerungen strafrechtlich verfolgt und verhindert, durch Menschenrechtsbildung innerhalb und außerhalb von Schulen. Wichtig ist nämlich, dass sich Menschen für die Beachtung der Menschenrechte einsetzen, indem sie sie vom Staat einfordern, aber auch, indem sie sich Menschenrechtsverletzungen entgegenstellen, also etwa einer rassistischen Äußerung widersprechen.

Dieses Beispiel zeigt: Wer sich für Menschenrechte einsetzt, macht sich gleichzeitig stark für Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität.

Wer kann sich auf die Menschenrechte berufen?

Auf die Menschenrechte können sich alle Menschen berufen, und zwar von Geburt an. Sie sind

universell. Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 besagt klar: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“ Menschenrechte gelten also unabhängig von der Staatsangehörigkeit oder davon, ob die Person einen legalen Aufenthaltsstatus in dem Land hat. Die einzigen Menschenrechte, die allein den eigenen Staatsbürger_innen vorbehalten sind (sogenannte Bürgerrechte), sind das aktive und das passive Wahlrecht und das Recht auf Zugang zu öffentlichen Ämtern. Aber natürlich können auch Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit ihre Meinungsfreiheit, ihre Versammlungsfreiheit und ihre Vereinigungsfreiheit nutzen, um sich einzeln oder gemeinsam an öffentlichen Debatten zu beteiligen und gemeinsam ihre Interessen zu verfolgen.

Wo sind die Menschenrechte niedergelegt?

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist das erste Menschenrechtsdokument, das weltweit die gleichen Rechte aller Menschen anerkennt. Sie ist zwar nicht rechtsverbindlich, bildet aber das Fundament des internationalen Menschenrechtsschutzes und gab den Anstoß für eine ganze Reihe rechtsverbindlicher Menschenrechtsverträge der Vereinten Nationen: Der erste war die UN-Anti-Rassismus-Konvention; ihr folgten der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte („Sozialpakt“), der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte („Zivilpakt“), und weitere Verträge wie etwa die UN-Frauenrechtskonvention, die UN-Anti-Folter-Konvention, die UN-Kinderrechtskonvention, die UN-Behindertenrechtskonvention oder die UN-Wanderarbeitnehmer-Konvention. Deutschland hat alle mit Ausnahme der letztgenannten anerkannt.

Neben den Vereinten Nationen gibt es regionale Menschenrechtsschutzsysteme wie etwa den Europarat, die Afrikanische Union oder die Organisation amerikanischer Staaten. Besonders wichtig ist im Europarat die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) von 1950, über deren Einhaltung der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) in Straßburg wacht. In der Europäischen

Union sind Grund- und Menschenrechte seit 2009 explizit in der EU-Grundrechtecharta niedergelegt. Wer meint, von einem Staat in den eigenen Menschenrechten verletzt worden zu sein, kann sich mit einer sogenannten Individualbeschwerde an die UN-Menschenrechtsgremien wenden oder Klage vor dem EGMR erheben. In allen diesen Fällen müssen die Betroffenen jedoch grundsätzlich erst den innerstaatlichen Rechtsweg ausschöpfen, damit der Staat die Möglichkeit hat, die Menschenrechtsverletzung selbst zu beseitigen.

Gelten die internationalen Menschenrechtsverträge auch vor deutschen Gerichten und Behörden?

Ja! Denn wenn Deutschland sich an einen Menschenrechtsvertrag bindet, indem er ihn ratifiziert, hat das zwei Folgen: Erstens entsteht eine völkerrechtliche Bindung. Das bedeutet, dass Deutschland sowohl gegenüber den anderen Vertragsstaaten als auch gegenüber allen Menschen in seinem Hoheitsgebiet verpflichtet ist, die im Vertrag enthaltenen Rechte zu achten, zu schützen und zu gewährleisten. Über die Beachtung dieser völkerrechtlichen Bindung wachen die UN-Menschenrechtsausschüsse und der EGMR. Zweitens werden Menschenrechtsverträge in Deutschland mit dem Gesetz zur Ratifikation sogar bindendes innerstaatliches Recht. Alle staatlichen Stellen müssen sie daher beachten. Das bedeutet, dass Behörden und Gerichte die Vorgaben und Wertungen der Menschenrechte berücksichtigen müssen, wenn sie Bundes- oder Landesgesetze anwenden, die einen bestimmten Bereich regeln, etwa das Aufenthaltsrecht, das Polizeirecht, das Antidiskriminierungsrecht oder das Schulrecht.

Welche Menschenrechte greifen, wenn Menschen auf der Flucht sind und hierzulande Schutz suchen?

Es gibt keine besonderen Menschenrechte für Geflüchtete – für sie gelten die gleichen Rechte wie für alle Menschen. Das heißt beispielsweise, dass der Staat Schutzsuchende vor Gewalt und Diskriminierung schützen muss, ihnen ein Mindestmaß an Gesundheitsversorgung zukommen lassen muss und dass geflüchtete Kinder ein Recht auf Bildung haben. In manchen Bereichen

besteht sogar eine gesteigerte Schutzpflicht, etwa wenn der Staat geflüchteten Menschen einen Wohnort in einer Erstaufnahmeeinrichtung oder Gemeinschaftsunterkunft zuweist. Dann muss er dafür sorgen, dass sie dort nicht wegen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität, oder ihrer Religion oder Weltanschauung Gewalt ausgesetzt sind.

Schutzsuchende und andere Migrant_innen können sich auf das Menschenrecht berufen, jedes Land, auch das eigene, zu verlassen (Artikel 12 Absatz 2 Zivilpakt). Die bloße Tatsache, dass ein Mensch ein Land verlässt, um in ein anderes zu gelangen, darf deshalb nicht kriminalisiert werden. Dem Menschenrecht auf Ausreise korrespondiert jedoch kein Menschenrecht auf Einreise in einen anderen Staat. Das von Artikel 14 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte garantierte Recht, in einem anderen Staat Asyl zu suchen und zu genießen, ist in dieser Form nicht völkerrechtlich verbindlich gemacht worden. Jedoch sichert die Genfer Flüchtlingskonvention allen Geflüchteten das Recht auf ein faires Verfahren zur Prüfung ihrer Schutzbedürftigkeit zu, verbietet Zurückweisungen an der Grenze und die Abschiebung in Staaten, in denen den Menschen Gefahren für Leib und Leben drohen.

Im Zusammenhang mit Menschenrechten fällt oft der Begriff Diskriminierungsschutz. Was ist der Grund dafür?

Wie Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) zeigt, fußen die Menschenrechte auf der Idee der gleichen Rechte aller. Denn alle Menschen haben die gleiche Menschenwürde. Gleichheit ist deshalb eines der fundamentalen Prinzipien der Menschenrechte. Das Diskriminierungsverbot ist dementsprechend ein Menschenrecht neben anderen, das alle Grund- und Menschenrechte durchzieht. Das heißt: Jedes einzelne in den menschenrechtlichen Verträgen garantierte Recht, von der Meinungsfreiheit bis zum Recht auf Wohnen, muss diskriminierungsfrei für alle gewährleistet werden – auch wenn dies nicht explizit an jeder Stelle erwähnt wird. Wer das Diskriminierungsverbot in Frage stellt, der stellt also die Menschenrechte selbst in Frage.

Welche Formen von Diskriminierung sind verboten?

Der Diskriminierungsschutz hat Auswirkungen auf alle drei menschenrechtlichen Verpflichtungsdimensionen: die Achtung, den Schutz und die Gewährleistung der Rechte. Der Staat als derjenige, der durch die Menschenrechte verpflichtet wird, darf erstens selbst nicht diskriminierend handeln. Ein Beispiel für diese Achtungspflicht ist das Verbot des racial profiling durch die Polizei. Zweitens ist der Staat verpflichtet, vor Diskriminierung durch Privatpersonen zu schützen. Zu dieser Schutzpflicht gehört die Verpflichtung zum Erlass wirksamer Antidiskriminierungsgesetze. Zum dritten muss der Staat Verfahren und Institutionen bereitstellen, damit Menschen ihre Rechte ohne Diskriminierung wahrnehmen und sich gegen Diskriminierung wehren können. Er muss also beispielsweise Beschwerdestellen und Gerichte vorhalten, die Diskriminierung wirksam verhindern und sanktionieren können.

Als Diskriminierung verboten sind sowohl Ungleichbehandlungen, die unmittelbar an die Diskriminierungskategorie anknüpfen, als auch mittelbare Ungleichbehandlungen, bei denen scheinbar neutrale Regelungen oder Maßnahmen die Gruppe überproportional negativ betreffen. Ein Beispiel für eine unmittelbare rassistische Diskriminierung wäre etwa eine Stellenanzeige, die sich nur an *weiße* Menschen richtet. Eine mittelbare Diskriminierung wäre es hingegen, die Stellenanzeige nur an Menschen zu richten, für die Deutsch die Muttersprache ist. Denn das trifft Menschen mit Migrationsgeschichte überproportional und kann auch nicht gerechtfertigt werden, weil Menschen ebenso gut deutsche Sprachkenntnisse auf andere Weise erwerben können. Es ist auch irrelevant, ob eine Diskriminierung beabsichtigt war; entscheidend ist die diskriminierende Wirkung.

Im Zusammenhang mit Schulen wird oft von institutionellem Rassismus gesprochen. Was ist darunter zu verstehen?

Institutionelle Diskriminierungen treten dann auf, wenn Strukturen, Verfahren und andere Mechanismen von Institutionen im Zusammenwirken verschiedener Faktoren bestimmte Personen benachteiligen. Diese Form von Diskriminierung

ist tief in der Institution verwurzelt, wird oft nicht als solche erkannt und bleibt unhinterfragt. Auch Schulen sind Institutionen mit festen Strukturen, Vorschriften und Praxen, die sich nachteilig auf die Bildungsteilhabe und den Schulerfolg von Schüler_innen auswirken, die negativ von Rassismus betroffen sind. Dazu zählt beispielsweise, wenn Abbildungen und Schulbuchtexte rassistische Stereotype reproduzieren oder wenn Schüler_innen mit Migrationsgeschichte bei gleicher Leistung schlechter bewertet werden. Studien zu den Übergangsempfehlungen zur weiterführenden Schule haben etwa ergeben, dass Lehrkräfte neben der tatsächlichen Leistung des einzelnen Kindes auch andere Kriterien für ihre Begründungen heranziehen und diese unter anderem mit rassistischen Stereotypen füllen. So vermuten sie beispielsweise, dass Schüler_innen mit (familiärer) Migrationsgeschichte weniger Unterstützung von ihren Eltern erhalten, ohne sich bewusst zu sein, dass hier rassistische Bilder wirken.

Warum ist es wichtig, in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen Menschenrechte explizit zu thematisieren?

Das hat zwei Gründe: einen individuellen und einen gesellschaftlichen. Zum einen sind Bildung und Menschenrechte untrennbar miteinander verbunden. Denn Bildung dient der vollen Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, und Menschenrechte sollen jedem Menschen Freiheit und Selbstbestimmung sichern. Doch um die eigenen Rechte ausüben zu können, muss man sie kennen. Bildung muss deshalb auch auf die Achtung der Menschenrechte gerichtet sein. So formuliert es der Sozialpakt der Vereinten Nationen ausdrücklich in Artikel 13.

Zum anderen: Menschenrechte gehören zum Fundament eines demokratischen Rechtsstaats. Dieser kann nur bestehen, wenn Menschen ihre Rechte kennen und sie für sich und andere einfordern und „einander im Geiste der Solidarität begegnen“, wie es Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte fordert. Das gelingt, wenn Menschen von klein auf den Respekt von den anderen lernen und sich mit den Menschenrechten und den ihnen zugrunde liegenden Werten auseinandersetzen. Deshalb schreibt die UN-Antirassismus-Konvention ausdrücklich vor,

dass der Staat im Bildungswesen für Aufklärungsarbeit und Menschenrechtsbildung zu sorgen hat, um rassistischen Vorurteilen entgegenzutreten. Lehrpersonen müssen also eine vertiefte Auseinandersetzung der Lernenden mit Grund- und Menschenrechte fördern, damit Lernende ihr Handeln an den Menschenrechten ausrichten können, ihre eigenen Rechte wahrnehmen und die der anderen gelten lassen.

Nochmals zu den Grundwerten einer Demokratie: Was können Pädagog_innen tun, um Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen zu einem solidarischen Lernort zu machen, der allen Lernenden möglichst gleiche Bildungschancen gibt?

Wichtig ist es, Bildungseinrichtungen als Ort der Menschenrechte zu verstehen und Pädagog_innen als Verteidiger_innen der Menschenrechte. Das Lernumfeld muss von Menschenrechten geprägt sein, damit die Lernenden sich als Träger_innen von Menschenrechten erleben. Geschieht dies nicht, werden auch abstrakt vermittelte Menschenrechte keine Akzeptanz finden. Ein von Menschenrechten geprägtes Lernumfeld umfasst gerade auch den Schutz vor Diskriminierung, denn in jeder Lerngruppe befinden sich Teilnehmende, die persönlich oder über ihnen nahestehende Personen von unterschiedlichen Diskriminierungsdimensionen betroffen sind. Um ihrer menschenrechtlichen Schutzpflicht nachzukommen, müssen Lehrpersonen diskriminierenden Äußerungen

oder Handlungen entgegenzutreten, sie unterbinden und dies in einer Weise, die die menschenrechtlichen Werte deutlich werden lässt. Weiter geht es darum, Teilhabebarrrieren zu beseitigen und Vielfalt wertzuschätzen, etwa in Bezug auf Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung oder eine Behinderung. Pädagog_innen sollten den Unterricht so gestalten, dass er möglichst partizipativ ist sowie mit Methoden und Materialien arbeiten, die keine Stereotype reproduzieren. Ziel sollte es sein, Diskriminierungen zu thematisieren, ohne Vorurteile zu verfestigen, um so den Respekt vor dem anderen Menschen als einem Träger gleicher Menschenwürde und gleicher Menschenrechte zu wecken und zu stärken.

Prof. Dr. Beate Rudolf ist seit 2010 Direktorin des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Zuvor lehrte sie sechs Jahre als Juniorprofessorin für Öffentliches Recht und Gleichstellungsrecht am Fachbereich Rechtswissenschaft der Freien Universität Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Grund- und Menschenrechte sowie Staatsstrukturprinzipien nach Völkerrecht, Europarecht und deutschem Verfassungsrecht sowie in rechtsvergleichender Perspektive. Von 2016 bis 2019 war sie Vorsitzende der Global Alliance of National Human Rights Institutions (GANHRI), des Weltverbands der Nationalen Menschenrechtsinstitutionen.

Das Gespräch führte Paola Carega



© Suzan Bayram-Coşkun

Die Würde des Menschen ist (un-)antastbar!

Suzan Bayram-Coşkun

Ist die Menschenwürde eine Illusion?

Ein Beispiel aus dem Alltag: Es ist eine ruhige und angenehme erste Juninacht. Ich befinde mich mit meinem Ehemann auf einer Rolltreppe. Um genauer zu sein, stehe ich ihm gegenüber. Wir rollen lächelnd und spaßend hinauf – *glücklich, zufrieden, geborgen*. In diesem Moment kommt eine Dame mittleren Alters auf mich zu und rempelt mich an, sodass meine Schulter anfängt wehzutun – *geschockt, verwirrt, sprachlos*.

Als ich sie darauf anspreche, warum sie das tut und sich nicht einmal entschuldigt, werde ich als Schuldige dargestellt. Ich hätte anscheinend die Regel „rechts stehen; links gehen“ zu Hause, wo ich herkomme, nicht gelernt und den entsprechenden Respekt natürlich auch nicht – *ängstlich, wütend, ohnmächtig*.

Ich bin eine Muslima, deutsche Bürgerin, trage ein Kopftuch und lange schöne Gewänder und dies war eine sehr verkürzte Fallschilderung vom ersten Juni 2019. Mit dieser Story will ich aufzeigen, dass diskriminierte Personen, wenn sie den Mund aufmachen und sich wehren, was an sich schon sehr viel Mut erfordert, keine Akzeptanz finden. Die diskriminierte Person wird als Übeltäter dargestellt. In Deutschland wird das Grundgesetz hochgehalten, jedoch haben einige Bürger*innen schon Schwierigkeiten, den ersten Satz des Artikels 1 des Grundgesetzes zu verstehen. Die Würde des Menschen ist unantastbar! Meine Menschenwürde wurde in dieser Juninacht verletzt. Kann es sein, dass das mit der Würde des Menschen für mich und viele andere nur eine Illusion ist?

Suzan Bayram-Coşkun ist Soziologin und Masterstudentin des Studiengangs Diversität und Inklusion. Ihre Themenschwerpunkte sind Rassismen, insbesondere antimuslimischer Rassismus und Intersektionalität. Zurzeit arbeitet sie an Empowerment Projekten für muslimische Mädchen und Frauen.

„Yallah! – Jetzt alle zusammen!“

Ein Gespräch mit Wesam Alfarawti

Die Ausstellung „Yallah!? Über die Balkanroute“ erinnert an den Sommer 2015, an den „March of Hope“ durch Südosteuropa und an die Willkommenskultur in Deutschland. Die Wanderausstellung, die seit 2017 durch Deutschland tourt, stellt die Perspektive der Geflüchteten in den Mittelpunkt. Die Audio-, Video und Fotoaufnahmen entstanden in einer Zusammenarbeit von mehreren Personen, die auf der Route Geflüchtete unterstützt haben und in politischen, kritisch-akademischen und künstlerischen Kontexten engagiert sind. In der Ausstellung kommen zudem Künstler_innen mit Fluchterfahrung durch ihre eigenen Werke zu Wort. Die Macher_innen der Ausstellung suchen derzeit nach einem Ort, wo „Yallah!?“ – auf Deutsch „Auf geht’s“ oder „Vorwärts“ – dauerhaft gezeigt werden kann. Wesam Alfarawti gehört zu den Kurator_innen der Ausstellung.

Paola Carega: Wesam, wie entstand die Idee zur Ausstellung?

Wesam Alfarawti: Ich bin damals im Sommer 2015 zusammen mit Freunden mehrere Male Teile der Strecke mit einem Bus abgefahren. Wir wollten mit Fotos und Videos diese unglaubliche Migrationsbewegung dokumentieren und dabei die Menschen in den Mittelpunkt stellen. Während der Gespräche auf der Route wurde deutlich, dass die Stimmen von Geflüchteten in Deutschland mehr Gehör finden müssen. Da wir vor Ort und auch in Deutschland so viel Unterstützung erfuhren, von den Geflüchteten selbst und von Organisationen, haben wir uns dazu entschlossen, das Material einem breiten Publikum zu zeigen und eine Ausstellung zu machen.

Du hast die Menschen auf ihrer Flucht zeitweise begleitet. Wie war das für dich?

Es hat mich sprachlos und auch wütend gemacht, zu sehen, was für schlimme Zustände und gefährliche Situationen die Menschen auf dieser Route aushalten mussten. Es war teilweise viel schlimmer, als die Medien berichtet haben. Gleichzeitig

habe ich so viele positive und motivierte Menschen getroffen. Sie sagten uns, wie wichtig diese Dokumentation sei und dass sie an dieses Projekt glauben. Es war uns ein großes Anliegen, diesen Menschen eine Bühne zu geben und sie über sich selbst erzählen zu lassen. Das Schöne ist, dass wir mit vielen Geflüchteten über den Sommer 2015 hinaus in Kontakt geblieben sind; einige von ihnen waren 2017 sogar bei der Ausstellungseröffnung dabei.

2015 gab es hierzulande eine große Solidarität mit geflüchteten Menschen. Wie hat sich die Stimmung in der Gesellschaft seither verändert?

Damals im Sommer 2015 war die Stimmung in Deutschland polarisiert: Es gab in der Bevölkerung viel Solidarität, ehrenamtliche Unterstützung und „Willkommen“-Rufe an Bahnhöfen – aber auch Neonazis, die Brandsätze auf Unterkünfte schmissen. Heute erleben wir eine rassistisch aufgeheizte Stimmung und es gibt Debatten, die dominiert sind von Hass. Die Berichterstattung in vielen Medien hat sich ebenfalls verändert: Einzelne Vorfälle werden pauschalisiert, was zu einer schlechten Stimmung beiträgt. Dennoch haben wir noch nicht ganz verloren und es geht weiter. Es sind zahlreiche Menschen da und wir kämpfen tagtäglich für die Rechte von Geflüchteten in Deutschland und überall.

Wie wichtig ist für Geflüchtete der Kontakt zu Selbstorganisationen?

Schutzsuchende in Deutschland müssen ganz viel über ihre Pflichten wissen, Regeln beachten und Vorschriften kennen. Sie haben mit Behörden und Ämtern zu tun, sie müssen wissen, wie man Formulare ausfüllt. Über ihre Rechte wissen sie dagegen oft gar nicht Bescheid; etwa dass Asyl ein Menschenrecht ist. Oder dass es ein Recht auf Privatsphäre gibt, das auch in Unterkünften gilt. Die Selbstorganisationen unterstützen Geflüchtete darin, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen. Dieses Empowerment ist sehr wichtig. Wer vernetzt ist,

fühlt sich auch nicht mehr isoliert – ein Gefühl, das viele schutzsuchende Menschen in Deutschland haben, etwa, weil ihre Unterkunft abgelegen ist und sie nur wenig Kontakt zur Bevölkerung haben.

Was muss getan werden, um Menschenrechte von Geflüchteten zu stärken?

Mich beschäftigt es sehr, dass Menschen im Mittelmeer ertrinken müssen, weil sich Europa nicht darauf verständigen kann, wer sie aufnimmt und sogar die private Seenotrettung verhindert. In einer Zeit, in der die EU alle Routen nach Europa schließt, fehlen uns viele Menschen, die mit uns gemeinsam die Welt verbessern könnten. Deshalb müssen wir besonders laut sein, aufstehen und aktiv werden, um das Sterben zu stoppen. Damit das gelingen kann, müssen Bündnisse wachsen und stärker werden. Organisationen wie das Netzwerk Konkrete Solidarität und Sea-Watch möchten mit ihrer Arbeit gegen das Gefühl der Ohnmacht ankämpfen, das sich angesichts der Teilnahmslosigkeit der europäischen Staaten in Teilen der Flüchtlingsbewegung eingestellt hat. Es macht traurig, aber auch wütend, das alles zu erfahren und zu hören, wie Regierungen behaupten, es ginge noch irgendwo um den Schutz von Menschenrechten. Die Wut gibt mir Kraft, mich weiter dafür einzusetzen, dass sich die Verhältnisse verändern, dass wir friedlich und zum Wohl aller zusammenleben und dass Menschen, die

Schutz benötigen, diesen auch bekommen. Darum: „Yallah!“ – jetzt alle zusammen!

Wesam Alfarawti kommt aus Syrien und lebt seit Ende 2014 in Deutschland. Er ist Vorstandsmitglied des Netzwerks Konkrete Solidarität und Aktivist bei Sea-Watch. Seit 2016 reist er nach Griechenland, Italien und Malta, um gemeinsam mit den Menschen vor Ort auf die Situation der Geflüchteten an den europäischen Außengrenzen aufmerksam zu machen. Auf diesen Reisen entstanden die Ausstellung „Welcome to Europe?“ und ein gleichnamiger Film. Wesam Alfarawti hält auch Vorträge zum Thema „Seenotrettung“.

Das Gespräch führte Paola Carega

Website der Ausstellung „Yallah?!“:
<http://yallah-balkanroute.uni-goettingen.de/>

Website der Ausstellung „Welcome to Europe?“: <https://www.nksnet.org/ausstellung-welcome-to-europe/>

Film: <https://www.youtube.com/watch?v=cg-kl4yDV8yU&feature=youtu.be>

Kein sicherer Ort. Nirgends.

Kenan Emini und Sandra Goerend

„Ich bin zwar hier in Deutschland geboren, aber es besteht trotzdem die Gefahr, dass meine Familie und ich abgeschoben werden. Ich stehe jetzt kurz vor dem Schulabschluss, zum dritten Mal. Und es kann sein, dass ich wieder abtauchen muss und ich somit meinen Schulabschluss wieder nicht bekomme.“

Kurz nachdem die mittlerweile volljährige Göttingerin diese Worte schreibt, wird ihr Vater abgeschoben, der Rest der Familie taucht unter. Zum wiederholten Mal. Und zum wiederholten Mal kann sie ihren Schulabschluss nicht machen. Ihre Eltern sind 1999 vor dem Kosovokrieg geflohen, und ins Kosovo, einen Staat, der damals noch nicht existierte, soll die Familie abgeschoben werden. Die Tochter war noch nie da, spricht kein Albanisch, ist staatenlos. Zuhause ist sie hier.

Wie ihr geht es vielen jungen Roma, deren Eltern oder Großeltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen. Sie wurden über Jahre, gar Jahrzehnte „geduldet“, ihre Duldung immer wieder um einen kurzen Zeitraum verlängert. Obwohl Roma dort heute massive Diskriminierung, gesellschaftlichen Ausschluss und Gewalt erleben, hat die Bundesregierung die sogenannten Westbalkanstaaten in den letzten Jahren nach und nach zu „sicheren Herkunftsländern“ erklärt. Als Asylgrund werden systematische Diskriminierung, Rassismus und körperliche Gewalt nicht anerkannt. Nun erst recht nicht mehr. Die Zukunft der Kinder wird zugunsten einer immer weiteren Verschärfung des Asylrechts geopfert.

Die meisten Roma, die aus der Region fliehen – einmal, zweimal, immer wieder – sind Angehörige und Nachkommen von Opfern des Holocaust und sie selbst oder ihre Eltern sind vor den Kriegen im zerfallenden Jugoslawien geflohen. Den letzten dieser Kriege kennen wir als Kosovokrieg. Die Nato hat ihn auch mit deutscher Unterstützung geführt. Während dieses Krieges wurden die Roma vertrieben und haben ihren Besitz verloren, den sie bis heute nicht wiederbekommen. Man möchte meinen, dass es in Deutschland für sie einen besonderen Schutzstatus geben müsste.

Dem ist aber nicht so. In den letzten 70 Jahren erleben diese Menschen weiter und immer wieder Diskriminierung, Rassismus und Vertreibung. Eine Generation wurde durch den Holocaust verfolgt, vernichtet, deren Kinder und Enkel aus dem Balkan vertrieben und die jüngste Generation findet immer noch keinen sicheren Ort zum Leben, wird hier nur geduldet oder abgeschoben.

Geduldet zu sein, bedeutet für viele, jederzeit abgeschoben werden zu können, nicht zu wissen, ob man morgen noch hier ist oder heute Nacht von der Polizei abgeholt wird. Das Leben in permanenter Unsicherheit hat besonders für Kinder und Jugendliche schwerwiegende Folgen: Schlaflosigkeit, Übelkeit, Ängste, Konzentrations- und Lernschwierigkeiten beeinflussen ihren Alltag und ihren Schulerfolg. Unter diesen Bedingungen erfolgreich eine Schule abzuschließen, gelingt nur wenigen. Schulversagen wird den anderen jedoch als mangelnde Integration angelastet. Diese wiederum wirkt sich negativ auf die Aufenthaltsperspektiven aus. Ein Teufelskreis. Oft bedeutet eine Abschiebung oder eine sogenannte freiwillige Ausreise das Ende der Bildungsbiografie und damit die Chance auf eine sichere und selbstbestimmte Zukunft. Sind sie in Deutschland geboren oder aufgewachsen, können Kinder und Jugendliche die Sprache ihres vermeintlichen Herkunftslandes kaum oder gar nicht. Besonders für ethnische Minderheiten, die ohnehin eine andere Sprache sprechen als die Mehrheitsbevölkerung, ist das so. Durch die plötzlich durchgeführte Abschiebung können die Menschen keine Schulunterlagen mitnehmen und keinen Nachweis über ihre Beschulung erbringen. In dem Staat, aus dem sie oder ihre Eltern einst geflohen sind, werden sie häufig nach wie vor verfolgt oder diskriminiert. Oft genug werden sie ins Elend abgeschoben, haben keine Unterkunft, keinen Zugang mehr zu medizinischer Versorgung, zu Schule oder Ausbildung. Nach ihrer Abschiebung finden sie sich nicht mehr zurecht oder werden gar krank. Viele von ihnen wollen nicht mehr leben. Die einzige Hoffnung ist: zurückzukommen.

RAN – ein bundesweites Netzwerk

Das Roma Antidiscrimination Network (RAN) ist ein bundesweites Netzwerk mit Beratungsstelle in Göttingen. Wir unterstützen Roma bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, berichten über Diskriminierung in Europa, machen Öffentlichkeitsarbeit und organisieren Empowerment- und Antidiskriminierungs-Workshops, Vernetzungstreffen, Filmvorführungen und Ausstellungen. Wichtige Themen sind immer die Folgen der Kriege in Jugoslawien für Roma, die Kämpfe ums Bleiberecht und die Situation abgeschobener Roma, insbesondere der in Deutschland geborenen.

Struktureller, institutioneller und alltäglicher Rassismus gehören auch in Deutschland zum Alltag. Roma werden in allen Bereichen benachteiligt – im Schulsystem, bei der Suche

nach Arbeit oder einer Wohnung, bei Behörden, beim Arzt oder in der Nachbarschaft. Rassistisch motivierte Übergriffe finden auch hier statt, selten wird darüber berichtet. Im Frühjahr 2019 wurde ein Messerangriff auf eine Roma-Familie in einer Berliner U-Bahn verübt. Die Täterin beleidigte die Menschen rassistisch und fügte einer Frau und einem Mann Stichwunden zu, während andere Passagiere tatenlos zusahen. Erst als es der Roma-Frau gelungen war, die Angreiferin zu überwältigen, unterstützte sie ein anderer Fahrgast und hielt die Frau fest, bis die Polizei ankam.

<http://www.roma-center.de/>

<http://ran.eu.com/>

Kenan Emini ist Mitbegründer und Vorsitzender des Roma Centers. Sandra Goerend ist Bildungsreferentin des Roma Centers. Zusammen organisieren sie das Roma Antidiscrimination Network und die Kampagne „Zukunft für Alle – Schule ohne Abschiebung“.



„Ob im Irak oder in Deutschland, niemand darf meine Würde gefährden“

International Women* Space

Ich komme aus Karbala und wir wurden im Irak von Saddam Hussein verfolgt, weil er Muslime attackiert hat, vor allem die schiitischen Glaubens. Wir durften nicht den Koran rezitieren und es war uns verboten, religiöse Treffen abzuhalten wie zum Beispiel den Unterricht für Kinder über den Koran und die religiösen Riten der Scharia. (...)

Die Sache ist, dass diejenigen, die kämpfen, die Widerstand leisten und für ihre Rechte eintreten, religiöse Freiheit und die religiösen Gesetze beschützen, diejenigen, die sich dafür einsetzen so leben zu können, wie man will, das Risiko eingehen verfolgt zu werden. Die Reaktion Saddams darauf war es, diese Sachen zu verbieten, er reagierte mit Schlägen, mit Haftstrafen, mit Verhaftungen und ließ Leute exekutieren im Versuch alles zu stoppen, was im Widerspruch zu seiner Regierung stand. (...)

Dank Gott bin ich eine freie Frau und akzeptiere keine Art von Unterdrückung. Ich akzeptiere keine Drohungen, und ich akzeptiere nichts, wie soll ich sagen, ich akzeptiere nichts, das ich nicht erlaube. Ich akzeptiere sogar nicht das, was die mächtigste Person mir antun kann und wie sie Druck auf mich ausüben kann, deswegen wurde ich mehrmals ins Gefängnis gesteckt. Im Gefängnis haben sie mich auf verschiedene Arten gefoltert. (...) Das letzte Mal haben sie mich so hart verprügelt, dass ich nicht wieder zu Bewusstsein kam und sie mussten mich ins Krankenhaus bringen. Während ich im Krankenhaus war, haben meine Eltern einen Rechtsanwalt gesucht, der eine Haftunterbrechung beantragt hat. Also bin ich während dieser Zeit zuerst in den Iran geflohen und von dort aus nach Deutschland. (...)

Das deutsche System hat uns einerseits unterstützt, sie gaben uns eine Unterkunft, wir wurden natürlich in ein Heim gesteckt, und die Situation dort ist schwierig. Ich war fast sieben Jahre lang nur in einem Zimmer (...). Oft konnte meine Tochter nachts nicht schlafen wegen der Schreie und dem Weinen der anderen, die mit im selben Zimmer waren, und sie hatte früh am nächsten Tag Schule. Ich musste zu dieser Zeit Beruhigungsmittel nehmen, um schlafen zu können. Sie haben

einige Dinge für uns getan, das kann man nicht bestreiten, ich meine natürlich war es nur ein Zimmer, aber Gott sei Dank mussten wir nicht auf der Straße sein. Wir hatten Kleidung und Essen. Aber unsere Situation hier, das was in Deutschland nicht schön ist, ist, dass sie uns in Heime stecken, die weit weg sind von allem. Als ob wir ansteckende Krankheiten hätten, als ob wir nicht Menschen wären, als ob unsere Kinder nicht Kinder wären, die das Recht haben, wie andere Kinder zu leben. Es kann wirklich unerträglich sein. Auf Deutsch würde man sagen „eine Katastrophe“. (...) Und ich frage mich, wo die Freiheit und die Menschenrechte sind. Wir sind Menschen so wie Du, und unsere Kinder sind Kinder wie Deine Kinder, warum einen Unterschied machen? (...)

Eines Tages, als meine Tochter acht Jahre alt war, hat sie einen Brief an den Chef der Ausländerbehörde geschrieben, in dem stand „Würdest du deinen Sohn oder deine Tochter auch nur eine Woche hier wohnen lassen? Ich bin ein Kind hier und habe Rechte in meinem Leben. Warum muss ich neben dem Müll leben und spielen, warum kann ich keinen Spielplatz haben? Ist es nur, weil ich Ausländerin bin? Weil du deutsch bist, können deine Tochter und dein Sohn in den Ferien nach Frankreich fahren und in andere Länder, die ich nicht kenne, sodass sie während der Ferien Spaß haben, und nach den Ferien fragen die anderen Kinder an der Schule: Wo warst du? Und ich sage: nirgendwo. Und dann fragen sie mich, wo ich spiele, und ich sage: neben dem Müll.“ (...) Obwohl meine Tochter erst elf Jahre alt ist, ist sie diejenige, die dieses ganze Gebäude am Laufen hält. Sie übersetzt, findet die Busfahrzeiten für alle raus, sie hofft einfach auf eine Aufenthaltsgenehmigung, sodass sie ihren Bruder besuchen kann. Sie ist erst elf Jahre alt und hat bereits einen wichtigen Beitrag in dieser Gesellschaft geleistet. Wir sind seit neun Jahren hier, wir haben nichts Falsches oder Kriminelles gemacht und trotzdem hat dieses Kind keine ordentliche Aufenthaltsgenehmigung.

Dieser Text stammt aus dem Buch: „In unseren eigenen Worten. Geflüchtete Frauen in Deutschland erzählen von ihren Erfahrungen.“ Der Sammelband wurde herausgegeben von „The International Women* Space“ und dokumentiert die Lebensgeschichten von geflüchteten Frauen in Deutschland. Der Text wurde für das Handbuch leicht gekürzt.

[https://iwspace.de/
in-unseren-eigenen-worten/](https://iwspace.de/in-unseren-eigenen-worten/)

The International Women* Space (IWS) ist eine feministische politische Gruppe, organisiert von Migrantinnen und geflüchteten Frauen in Deutschland. Sie wurde 2012 mit der Besetzung der Gerhart-Hauptmann-Schule in Berlin-Kreuzberg gegründet. IWS fordert dominante Wissensstrukturen heraus und kämpft gegen diskriminierende Politiken und Praktiken, die der Emanzipation von geflüchteten Frauen, Migrantinnen und allen Frauen entgegenstehen.

<https://iwspace.de/>

Wie ist es in der Schule, wie ist es in der Willkommensklasse?

Autor_*innenkollektiv Jugendliche ohne Grenzen

In der Willkommensklasse sind nur Flüchtlinge, nur Menschen, die neu in Deutschland sind. Es ist gut, es ist ruhig, besser als die Regelklasse, wir lernen so wie in der Regelklasse, wir bereiten uns vor auf die Regelklasse.

Es ist besser als in der Regelklasse, nicht schlechter, weil wir sind weniger Leute dort. Wir können langsam lernen, nicht so schnell.

Während der ersten drei Monate waren nur syrische Leute in der Klasse. Da habe ich angefangen, Arabisch zu lernen, bevor ich Deutsch gelernt habe. Dann sind die Lehrerinnen ein paar Mal gekommen und haben miteinander geredet und haben uns verboten, Arabisch zu reden. Sie haben geschrien, wer so redet, bekommt eine sechs oder geht nach Hause. Dann mussten wir immer Deutsch reden. Dann haben wir irgendwann angefangen auf Deutsch miteinander zu reden, dann meinte die Lehrerin: "Ihr seid zu laut", und dann durften wir nicht reden. Aber es hat Spaß gemacht, weil wir viele Ausflüge gemacht haben und uns schnell kennengelernt haben. Dann haben wir auch viel zusammen gemacht, wir waren wie Geschwister, weil wir alle Ausländer sind. Du fühlst dich wohl, weil der Andere dich versteht. Aber wenn du in die Regelklasse kommst, dann weißt du, dass dein Leben weitergeht, du musst weiter lernen. In der Willkommensklasse warst du irgendwie verloren, es hat zwar Spaß gemacht und so, aber es war wie ein Hobby, du musst halt irgendwie anfangen.

„Du fühlst dich wohl, weil der Andere dich versteht.“

Der Lehrer entscheidet, auf welche Klasse du nach der Willkommensklasse kommst. Du bekommst ein Zeugnis. Zwei von uns sind trotz Zuckerfest in die Schule gegangen, nur die beiden. Die beiden haben die Zeugnisse für das Gymnasium bekommen und die anderen nicht. Bis zum Tod bin ich sauer auf die Schule, weil jetzt bin ich hier am OSZ und nicht auf dem Gymnasium. Der Lehrer hat mein Leben kaputt gemacht und meine Chancen gebrochen. Ein Lehrer kann dein Leben kontrollieren, auch später, ist nicht mehr da und kontrolliert dein Leben immer noch.

Die perfekten Lehrer sollen nicht Lehrer oder Lehrerin sein, manchmal sollen die Freundin sein. Aber Lehrersein ist halt ein Job in der Schule, wenn du mit einem Lehrer irgendwie befreundet in der Schule bist, dann hat der Lehrer Probleme. Ich bin jetzt zum Beispiel nicht mehr auf der Schule, aber mit der einen Lehrerin habe ich immer noch Kontakt. Sie ist jetzt meine Freundin, wir spielen zusammen Theater. Aber sie hat alles von Gott, ich weiß nicht, warum ich so eine Person kennenlernen durfte. Was habe ich richtig gemacht, dass ich so eine Person in mein Leben treffen durfte?

Es gibt ein arabisches Sprichwort: Der Lehrer ist wie ein Prophet.

Hier in Deutschland, du hast auch Lehrer, die kommen und die schreien rum. Sie schreiben was an die Tafel und dann sagen sie: "Schreib ab!", ob du was verstanden hast oder nicht.

Bei mir sind manche nicht nett, die lachen die ganze Zeit, wenn ich was falsch sage, die Schüler. Die Lehrer sagen nur manchmal was dazu.

Ich glaube, jeder von uns hat seine Motivation in Deutschland verloren. Ich habe die Schule gewechselt, bin jetzt irgendwo an einer Schule, das ist schön jetzt. Aber ich habe jetzt auch keinen Bock mehr weiterzumachen. Auch wenn ich weiß, ich muss das machen, weil ich bin ja deswegen hier. Aber wenn du so viel erlebt und gesehen hast wie ich, ich weiß nicht. Nur meine Mathelehrerin war nur eine Gute. Von fünf Lehrern war nur eine Gute.

Das ist das Schöne in Deutschland, es gibt eine Sache, die richtig gut ist. Du kannst auch wenn du 20, 30, 40, 50 Jahre alt bist, noch in die Schule gehen. Das ist vielleicht ein kleiner Trost. Das heißt auch, wenn du als Kind in der Schule schlecht warst, man kann später auch in die Schule gehen, Abitur machen oder Studium. Du kannst zuerst eine Ausbildung machen oder Familie gründen und dann kannst du später immer noch was anderes machen. Das ist so ein bisschen das Schöne in Deutschland.

Ja, das ist schön, aber ich weiß nicht, wie es gehen soll. Ich finde es auch komisch, weil es sind manchmal zu viele Möglichkeiten, aber wenn du

die Möglichkeiten nicht nutzt, dann bist du schuld, dass du gescheitert bist.

Ja, das ist so, wenn man zehn Wege gehen kann, dann entscheidet man sich automatisch gegen andere Wege, wenn man einen geht. Zu viele Möglichkeiten machen manchmal auch Stress.

In meinem Land ist es so, wenn du das jetzt nicht machst, du hast keine Chance mehr und deswegen machst du das jetzt.

Bei uns geht gar nichts mehr. Wenn du 25 bist und du sagst, du gehst noch zur Schule, die denken du bist verrückt.

Bei uns ist man mit 16, 17 fertig mit der Schule. Und dann am besten sofort studieren. Mit Anfang 20 musst du schon einen Job haben. Aber bei uns gehen die Kinder auch früher in die Schule. In der Kita dürfen die noch spielen. Und dann in der Schule dürfen sie das nicht mehr, und mögen die Schule deswegen nicht.

„Ich glaube, jeder von uns hat seine Motivation in Deutschland verloren.“

Am Anfang fand ich gut, dass in der Schule Deutsch geredet werden sollte, weil die Araber haben die ganze Zeit Arabisch geredet. Ich war allein mit meiner Schwester und die Lehrerin war dann die ganze Zeit bei uns. Dann dachte ich: „Ja, okay, aber du musst denen auch was beibringen, sonst reden wir hier die ganze Zeit und die bleibe ihr ganzes Leben hier in dieser Klasse.“ Dann sind 2016 auch andere Albaner in die Klasse gekommen und wir haben Albanisch und Arabisch zusammen geredet. Weil die Lehrerin nichts verstanden hat, redeten wir die ganze Zeit auf Deutsch. Wir haben dann direkt zwei Monate auf Deutsch geredet, und dann sagte sie, es reicht ihr jetzt. Sie schickt uns raus und wir sagen: „Du wolltest, dass wir die ganze Zeit auf Deutsch reden, jetzt reden wir, was willst du?“ Es war gut, jetzt

nur Deutsch zu reden, sonst hätte ich auch kein Deutsch gelernt.

Bei mir, das war so: Ich war auch auf der Schule, ich war auch in einer Willkommensklasse, aber nur kurze Zeit. Danach war ich auf der Hauptschule, weil meine Lehrerin mich auf die Hauptschule geschickt hat, weil sie dachte, ich bin dumm. Sie hat gedacht, ich kann kein Deutsch, ich kann gar nichts. Dann war ich in der Hauptschule und es gab einen Lehrer, ich will jetzt hier seinen Namen nennen: Herr Gombert. Der war so, wie du eben gesprochen hast, wie vom Himmel. Der hat mir richtig viel geholfen, mich richtig viel unterstützt. Dann war ich später auf der Realschule und dann auf dem Gymnasium, Abitur und so. Das ist auch so ein bisschen Glück, aber weil es Lehrer gab, die haben mir geholfen.

Wenn du ein Problem hast und du hast niemanden, dann kannst du es ja erstmal dem Lehrer, der Lehrerin erzählen, es gibt immer irgendeine Lehrerin, der du vertrauen kannst.

Dieser leicht gekürzte Text stammt aus dem Buch „Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation - Erfahrungen junger Geflüchteter“. Geschrieben hat ihn das Autor_innenkollektiv Jugendliche ohne Grenzen, koordiniert von Mohammed Jouni.

<http://jogspace.net/2019/03/19/zwischen-barrieren-traumen-und-selbstorganisation/>

Jugendliche ohne Grenzen (JOG) ist ein 2005 gegründeter bundesweiter Zusammenschluss von jugendlichen Flüchtlingen. Ihre Arbeit folgt dem Grundsatz, dass Betroffene eine eigene Stimme haben und keine „stellvertretende Betroffenen-Politik“ benötigen.

<http://jogspace.net/>

”Through networking Refugees can share knowledge”

A conversation with Yahya Sonko

Mareike Niendorf: When and why did you start your political activism in Germany?

Yahya Sonko: I started my political activism in 2016 in Heidelberg. In mid of 2016, the Minister of the Interior of Baden-Württemberg made a public statement against Gambian refugees in Baden-Württemberg. In this statement he called Gambia a safe country of origin. The minister said there was no problem in The Gambia that would enable Gambians to be accepted as legal refugees in Germany. In the same year I watched a TV-program in DW News³; they were talking about Gambian asylum seekers as “not very responsible” and “committing crimes” in Baden-Württemberg. All this and many bad news or information against Gambians made me more active to start and stand for myself and my beloved brothers and sisters. I believe that we have to take a stand to prove to the EU and Germany that The Gambia wasn’t a safe country under dictatorship and tyranny. I believe that we have to change the narratives of German politicians against The Gambia and Gambians. We should let them know about how dangerous the Government of The Gambia has been to its own people; they should know that the ex-president Yahya Jammeh⁴ made public statements that if any villages, cities or towns didn’t support him and vote for him, the area would not be developed. Dictatorship was rolling, this became very clear to everyone, this was the year Gambians were arrested without any reason or without any trials at the justice or court.

„Wir als geflüchtete Menschen sollten dabei unterstützt werden, uns selbst zu organisieren“

Ein Gespräch mit Yahya Sonko

Mareike Niendorf: Wann und warum hast du dein politisches Engagement in Deutschland begonnen?

Yahya Sonko: Mein politisches Engagement begann 2016 in Heidelberg. Mitte 2016 bezeichnete das Innenministerium in Baden-Württemberg Gambia als ein sicheres Land und erklärte, es gebe keine Gründe, aus Gambia geflüchteten Menschen Asyl zu gewähren. Im selben Jahr habe ich in DW News⁵ eine Fernsehsendung gesehen, in der über gambische Asylsuchende als wenig verantwortungsbewusst und im Zusammenhang mit Straftaten in Baden-Württemberg gesprochen wurde. Diese und weitere schlechte Nachrichten oder Informationen über Gambier_innen haben mich dazu bewogen, für mich und meine Brüder und Schwestern einzustehen. Ich war der Meinung, dass der EU und Deutschland bewiesen werden muss, dass Gambia unter einer Diktatur und Tyrannei zu keinem Zeitpunkt ein sicheres Land war. Den Aussagen deutscher Politiker zur politischen Situation in Gambia und zu geflüchteten Menschen aus Gambia müssen wir etwas entgegensetzen. In Deutschland sollte man darüber informiert werden, wie gefährlich die Regierung von Gambia für das Volk war und dass in meinem Land der damalige Präsident Yahya Jammeh⁶ begann, die Bürger_innen zu verfolgen, zu unterdrücken und zu misshandeln, die ihn nicht unterstützten und nicht für ihn stimmten.

³ DW News is the English-language news channel of the German public international broadcaster Deutsche Welle.

⁴ Editor’s note: Yahya Jammeh served from 1996 to mid-January 2017 as President of the West African Gambia. Among other things, he reintroduced the death penalty and had opposition members persecuted and imprisoned. African human rights organizations know of dozens of cases in which Gambians have disappeared without a trace.

⁵ DW News ist der englischsprachige Nachrichtenkanal des deutschen internationalen Senders Deutsche Welle.

⁶ Anmerkung der Herausgeber_innen: Yahya Jammeh war von 1996 bis Mitte Januar 2017 Präsident des westafrikanischen Staates Gambia. Er führte unter anderem die Todesstrafe wieder ein und ließ Oppositionelle verfolgen und einsperren; afrikanische Menschenrechtsorganisationen wissen von Dutzenden von Fällen, in denen Gambier_innen spurlos verschwunden sind.

This was the very time politicians and politics became forbidden in The Gambia, in a sense that if any individual got involved in politics or with politicians, they individually would be persecuted or harassed by the state or security apparatus. At this time no Gambian would go out and speak against the Dictatorship and tyranny. No demonstrations were allowed even if it's our constitutional right. Media houses were condemned not to speak the truth but only to say what the President wanted to hear. At this time corruption became normal in the eyes of citizens, police brutality was very high. The main or top politicians in my country were all arrested and sentenced to prison in The Gambia. I can keep on stating facts about the reasons I stood up to raise awareness of how dictatorship and tyranny were destroying a small country with a population of less than two millions.

What are the main concerns of your political work?

I want everybody to know how serious dictatorship was and that it was the reason why most of the young people left The Gambia at that time. What can be done to prevent them from having to use illegalised back ways? How can Europe contain Gambians and offer possibilities of integration? These questions have to be answered. I want to inform the German authorities about the realities of young Gambians in terms of access to education, legal status of refugees, asylum laws etc.

What is necessary to make sure that all refugees have access to the information needed?

The authorities should use more and different mediums of communication. Refugees should know about their asylum procedures and of course about their rights as refugees in Germany. A lot of refugees are not well informed about their rights, they don't know the important offices and public authorities. They are unaware of how to enable themselves in terms of integration and legal stay in Germany. Refugees are not informed about Dublin regulations, which is a big obstacle against their integration.

Gegen all jene, und dazu gehörten ganze Dörfer und Städte, die ihn nicht als Präsidenten unterstützen wollten, sprach er Drohungen aus und untersagte jegliche staatliche Zuwendung. Das war der Beginn einer Diktatur, ganz klar. Das war die Zeit, in der Gambier_innen ohne Angabe von Gründen und ohne Gerichtsverfahren verhaftet und Oppositionspolitiker_innen verfolgt wurden, in der politisches Engagement und Demonstrationen entgegen der Verfassung untersagt waren und die Pressefreiheit quasi abgeschafft wurde. Ich könnte noch weitere Fakten aufzählen, warum ich das Bewusstsein dafür schärfen wollte, welchen Schaden Diktatur und Tyrannei in einem kleinen Land mit weniger als zwei Millionen Einwohner_innen anrichtet.

Was sind die Hauptthemen deiner politischen Arbeit?

Mein Anliegen ist vor allem aufzuzeigen, wie ernst die Lage zur Zeit der Diktatur in Gambia war und dass deswegen viele junge Menschen das Land verließen. Was muss getan werden, dass junge Menschen nicht mehr gezwungen sind, illegalisierte Einwanderungswege zu nutzen? Was muss getan werden, damit Menschen legale Wege zur Einwanderung nach Europa ermöglicht werden? Wie kann Europa Menschen aus Gambia aufnehmen und integrieren? Diese Fragen müssen beantwortet werden. Die deutschen Behörden müssen über die Realität junger Menschen aus Gambia in Bezug auf Bildungszugänge, Rechtsstatus der geflüchteten Personen, Asylgesetze etc. informiert werden.

Was ist notwendig, um sicherzustellen, dass Geflüchtete Zugang zu wichtigen Informationen haben?

Die Behörden sollten mehr und unterschiedliche Kommunikationskanäle anbieten. Geflüchtete müssen über ihr Asylverfahren Bescheid wissen und natürlich ihre Rechte kennen. In der Regel sind viele Geflüchtete nicht ausreichend über ihre Rechte informiert, kennen die entscheidenden Behörden oder die Dublin-Verordnungen nicht - dies ist ein großes Hindernis für ihre Integration.

Which role do networking and cooperation play and how does that work?

Networking is very important in the recent migration dilemma. It is one of the best methods to inform refugees and help them to learn what they need to know about their asylum procedure and their rights as refugees. Through networking and cooperation refugees can share knowledge about their rights and about crucial migration laws; it also helps refugees to meet people who will enhance their lives in different ways and teach them how to obtain legal means to integration and stay in Germany. Networking is a great method of raising awareness.

What should institutions take into consideration and provide to foster cooperation with self-organizations?

Institutions should understand that refugees are neither “useless” nor criminals. When we are given chances we perform well. I think we should be given more and better chances for integration. The more the institutions put refugees to task, the easier it will be for everyone. For example, if refugees get the opportunity to take German courses or are allowed to work, most of them will not feel useless. Refugees should be part of decision making. We should be supported to be able to organize and we should be able to participate in discussions, matters and decisions concerning us.

Yahya Sonko is a Gambia Civic and Human rights Activist. He is a well-known Refugees Activist in Baden-Württemberg, Public Relationship Officer (PRO) of Gambia Refugees Association Europe Branch and the C.E.O of Sound City Radio Station.

The conversation was held by Mareike Niendorf

Welche Rolle spielen Networking und Kooperationen für Geflüchtete?

Vernetzung ist im aktuellen Migrationsszenario von großer Bedeutung. Sie stellt sicher, dass Geflüchtete Informationen zu ihrem Asylverfahren und zu ihren Rechten bekommen und sich darüber austauschen können. Vernetzung und Zusammenarbeit trägt auch dazu dabei, dass geflüchteten Personen andere Zugänge zu Wissen eröffnet werden und sie mit Menschen in Kontakt kommen, die sie empowern und zum Beispiel darin unterstützen können, einen legalen Aufenthaltsstatus zu bekommen. Vernetzung ist eine großartige Methode, um das Bewusstsein zu schärfen.

Was sollten Institutionen für eine gute Zusammenarbeit mit Flüchtlingsselbstorganisationen beachten?

Institutionen sollte klar sein, dass Geflüchtete weder nutzlos noch Kriminelle sind. Wenn wir Möglichkeiten bekommen, uns gut in die Gesellschaft einzuleben, nutzen wir sie auch. Ich denke, wir sollten mehr und bessere Möglichkeiten bekommen, uns einzubringen. Wenn zum Beispiel junge Menschen einen Deutschkurs besuchen oder arbeiten können, werden sie nicht mehr das Gefühl haben, nutzlos zu sein. Wir als geflüchtete Menschen sollten dabei unterstützt werden, uns selbst zu organisieren und auch die Möglichkeit haben, uns an Diskussionen und an Entscheidungen zu beteiligen, die uns betreffen.

Yahya Sonko ist ein gambischer Bürger- und Menschenrechtsaktivist. Er ist ein bekannter Flüchtlingsaktivist in Baden-Württemberg, PR-Beauftragter des „Gambia Refugees Association Europe Branch“ und Geschäftsführer des Radiosenders Sound City Radio.

Das Gespräch führte Mareike Niendorf

Was ist Rassismus?

Eine Begriffsklärung⁷

Chandra-Milena Danielzik

Was die Sozialwelt hervorgebracht hat, kann die Sozialwelt mit Wissen gerüstet auch wieder abschaffen. Eines jedenfalls ist sicher: nichts ist weniger unschuldig, als den Dingen einfach ihren Lauf zu lassen.

Pierre Bourdieu, 1997⁸

Rassismus ist ein gesellschaftliches Verhältnis und gestaltet all unsere sozialen Beziehungen sowie das Verhältnis zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Institutionen, indem es sie strukturiert. Grund- und menschenrechtliche Verbote rassistischer Diskriminierung sind eine Reaktion auf historisch entstandene und gesellschaftlich verwurzelte Ungleichheit und das Resultat sozialer Kämpfe gegen Diskriminierung.

Es gibt Rassismus, aber keine menschlichen Rassen...

...denn die menschliche genetische Vielfalt tritt nicht entlang jener Kriterien in Erscheinung, über die Menschen in der Regel in unterschiedliche Gruppen eingeteilt werden. Hautfarbe, Augenform und Haarstruktur bilden genetisch gesehen keine Demarkationslinien. Auch wenn diese äußeren Kriterien alltäglich benutzt und bereits über Jahrhunderte hinweg als evidente Markierungen herangezogen werden, stellen die vermeintlichen genetischen Demarkationslinien lediglich ideologische Fiktionen dar. Die Kategorie Rasse ist also eine reine Erfindung des Rassismus, hält sich jedoch hartnäckig als omnipräsenter Orientierungspunkt, um Menschen in Kategorien einzuordnen.

Selbst die nationale Zugehörigkeit und die vermeintliche kulturelle Prägung einer Person meinen viele Menschen an der wahrgenommenen Hautfarbe oder anderen physischen oder kulturellen

Markern ablesen zu können. So wird die beiläufige Frage „Wo kommen Sie her?“ oder sogar „Wo kommen Sie eigentlich her?“ oft unbedarft gestellt. Sie birgt in sich jedoch die Grundannahme, dass es einem Menschen äußerlich anzusehen ist, aus welcher (nationalen) Kultur er kommt, welche soziale Prägung er erfahren hat und welche Werte er vertritt. Menschen werden mit der Frage nach ihrer vermeintlich tatsächlichen Herkunft auf ihren „eigentlichen“ Platz verwiesen, unabhängig davon, wo sich die gefragte Person selbst verortet. Migration und Menschen mit Migrationsgeschichte werden in dieser Denkweise nicht als inhärenter Bestandteil von „Deutschsein“ und der deutschen Geschichte gedacht. People of Color/Schwarzen Menschen in Deutschland wird Zeit ihres Lebens zu verstehen gegeben, dass sie anhand ihrer Körper als nicht zugehörig und als „Nicht-Weiß“ identifiziert werden.⁹ Während Weiße Menschen mit dem Bewusstsein aufwachsen, normal und am richtigen Platz zu sein, wird People of Color/Schwarzen Menschen bereits in der Kindheit von der Gesellschaft verdeutlicht, dass sie nicht normal, sondern „anders“ seien und offensichtlich nicht dazugehörten. Von klein auf müssen People of Color, die in Deutschland aufwachsen, mit Ausgrenzung und Fremdzuschreibungen umgehen. Rassialisierende Fremdzuschreibungen werden oftmals internalisiert und Teil eines somit deformierten Selbstbildes und Selbstwert; oftmals wird beispielsweise die eigene Hautfarbe als zu dunkel und somit hässlich empfunden, es wird das eigene

⁷ Dieser Text ist leicht gekürzt. Er erschien erstmals in: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2018): Rassistische Straftaten erkennen und verhandeln. Ein Reader für die Strafjustiz. Berlin

⁸ Bourdieu, Pierre u.a. (Hg) (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 826.

⁹ Vgl. Kilomba, Grada (2006): „Wo kommst du her?“ <https://heimatkunde.boell.de/2006/05/01/wo-kommst-du-her> (abgerufen am 08.10.19).

Können unterbewertet und fehlende Repräsentation und Teilhabe an gesellschaftlichen Sphären, wie gehobene Berufsfelder, als „normal“ akzeptiert. Dies hat schwerwiegende psychische Folgen für die Betroffenen.¹⁰ Sie werden mit der Frage nach ihrer eigentlichen Herkunft ferner immer wieder auf ein Land oder einen Ort verwiesen, den sie vielleicht nicht mal kennen oder mit dem sie etwas gänzlich anderes verbinden als die Fragenden.

„Ich war mir immer bewusst, dass ich Schwarz war. Die Leute fragten mich immer, wo ich herkomme [...] sie fragen mich wieder und wieder und wieder [...] seitdem ich ein Kind bin: ‚Wo kommst du her?‘, Einfach so! [...] Sie schauen dich an, und das Erste, was ihnen einfällt, ist zu überprüfen: ‚Wo kommt sie her?‘ Egal, wo du bist: im Bus, auf einer Party, auf der Straße, beim Abendessen oder im Supermarkt. [...] Irgendwie finde ich diese Frage sehr rassistisch und sehr offensiv ... weil sie wissen, dass es Schwarze gibt, die Deutsche sind.“¹¹

Grundstrukturen von Rassismus und rassistischem Denken

„Alle Menschen haben Vorurteile“ heißt es oft – und dies wird als relativierendes Argument ins Feld geführt, wenn auf Rassismus oder andere Diskriminierungsverhältnisse aufmerksam gemacht wird. Vorurteile, so wird gesagt, dienen dazu, die Komplexität des gesellschaftlichen Umfelds zu verarbeiten. Kategorisierungen und Stereotype hätten die Aufgabe, Orientierung zu schaffen, damit eine Person sich selbst in einer

Gruppe verorten und somit die eigene Identität bestimmen könne. Inwiefern es sich bei Rassismus aber nicht um eine bloße, wertneutrale Kategorienbildung handelt, sondern um ein Diskriminierungs- und Gewaltverhältnis, wird im Folgenden erläutert.

Um die Funktion und Wirkungsweise von Rassismus verstehen und kritisch reflektieren zu können, ist es wichtig, sich mit seinen grundlegenden Mechanismen vertraut zu machen: Charakteristisch für Rassismus ist, dass auf Grundlage physischer und/oder vermeintlicher kultureller oder religiöser Merkmale (zum Beispiel ein Kopftuch, eine Kippa) beziehungsweise auf Grundlage von Herkunft oder Nationalität Menschen kategorisiert und zu Gruppen zusammengefasst werden – mit der Konsequenz, dass sie nicht mehr als Individuen wahrgenommen und nicht als Individuen behandelt werden. Personen werden zu Repräsentant_innen der ihnen zugeschriebenen Gruppe gemacht, wie etwa „die Flüchtlinge“ oder „die Moslems“. Das bedeutet, dass von der Einzelperson auf die gesamte konstruierte Gruppe geschlossen wird. Ein Beispiel: Wird in den Medien berichtet, „ein Ausländer“, „ein Flüchtling“ oder „ein Moslem“ habe eine Gewalttat begangen, verlangt die Weiß¹²-deutsche Öffentlichkeit von anderen „Ausländern“, anderen „Flüchtlingen“ oder anderen „Moslems“, sich verantwortlich zu zeigen, sich zu distanzieren und sich gegebenenfalls auch zu entschuldigen. Damit wird es zum strukturellen Privileg, als Individuum und Subjekt wahrgenommen zu werden. So wird weder von Weißen Deutschen generell, noch von einzelnen Christen in Deutschland erwartet, sich etwa im Sinne einer

10 Ausführliche Auseinandersetzung mit psychischen und gesundheitlichen Auswirkungen, die Rassismus auf die Betroffenen hat, sowie Zusammenfassungen von Forschungsergebnissen hierzu können der Dokumentation der Fachtagung „Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit“ von 2010 entnommen werden: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung_alltagsrassismus.pdf (abgerufen am 08.10.2019).

11 Ebd.

12 Es wird die Großschreibweise verwendet, um hervorzuheben, dass der Begriff Weiß nicht eine Farbe beziehungsweise eine objektiv wahrnehmbare Kategorie oder eine Eigenschaft beschreibt. Mit Weiß wird eine dominante gesellschaftliche Position innerhalb eines gesellschaftlichen Verhältnisses benannt. Ähnlich verhält es sich mit Schwarz, nur dass der Begriff Schwarze Menschen eine emanzipatorische Selbstbezeichnung ist. „Nicht-Weiß“ wird in Anführungszeichen gesetzt, da bei dieser Benennung herausgestellt werden muss, dass „Nicht-Weiß“ keine einfache negative Abweichung der Weißen Norm darstellt.

verbindlichen christlichen Leitkultur vom deutschen christlichen Fundamentalismus¹³ und vom sexuellen Missbrauch durch christliche Priester abzugrenzen oder sich von einzelnen – zum Beispiel antisemitischen – Passagen und Auslegungen der Bibel oder von anderen Christen zu distanzieren. Genauso wenig müssen sich Weiße Menschen für schwere Straftaten oder für rassistische beziehungsweise rechtsmotivierte Taten anderer Weißer Menschen öffentlich entschuldigen. Es wird (unausgesprochen) vorausgesetzt, dass sich rassialisierte Menschen mit der von außen an sie herangetragenen Projektion des „anders Aussehens“ identifizieren und damit Aussehen sowie kulturelle Symbole eine objektive und faktische Differenzlinie zu Weißen (Deutschen) bilden würden.

Ein zweiter grundlegender Mechanismus von Rassismus ist das sogenannte Othering. Dieser Begriff beschreibt den Prozess, in dem Menschen durch die Konstruktion eines normbildenden Wir zu normabweichenden Anderen gemacht werden. Das „Wir“ und „die Anderen“ wird in das Verhältnis einer binären¹⁴, hierarchisierten Gegenüberstellung gesetzt. Das dominante westliche Geschlechtermodell ist beispielsweise binär aufgebaut und kennt lediglich Mann und Frau. Dabei beschreibt die Kategorie Mann alles das, was Frau angeblich nicht ist und vice versa. Ebenso verhält es sich im (alltäglichen) Rassismus, in welchem Weiß oder europäisch all das verkörpert, was die „Nicht-Weißen“ Anderen nicht sind.

Auf welche Weise werden die Anderen zu Anderen gemacht?

Die Wirkungsweise von Rassismus ist sehr komplex. Um Rassismus erkennen zu können, muss betrachtet werden, auf welche Weise Menschen zu Gruppen zusammengefasst und abgewertet werden. Denn es existiert keine Rassismusschablone, die anzulegen wäre, um zu überprüfen, ob Rassismus vorliegt oder nicht – und all jenes, was nicht abgedeckt wird, wäre schlicht kein Rassismus. Menschen werden auf unterschiedliche Weise rassialisiert. Rassialisierung¹⁵ bedeutet, dass Menschen zu Zugehörigen einer Rasse erst gemacht werden. So legt der Begriff den Konstruktionscharakter offen, der sich aus vermeintlich objektiven Merkmalen wie Hautfarbe, Kopftuch oder Augenform ergibt.¹⁶ Rassismus tritt quasi als Plural in Erscheinung; man kann von verschiedenen Rassismen sprechen. Beispielsweise werden muslimische Frauen nicht primär über phänotypische Körperlichkeit, sondern über das Tragen eines Kopftuchs oder bestimmter Kleidung zu Anderen gemacht. Anhand solcher Merkmale identifiziert, gehören sie dann nicht zum westlichen Abendland und sind den vermeintlich deutschen Werten fremd (anti-muslimischer Rassismus). Sinti_ze und Rom_nja werden unter anderem als kriminell und ungebildet stigmatisiert und bis zur Verarmung ausgegrenzt und verfolgt (Anti-Romaismus/Antiziganismus); zudem wird die Verfolgung und Vernichtung von Sinti und Roma im Nationalsozialismus in Deutschland nach wie vor vielfach ignoriert. Afrikanische und arabische Männer werden als sexuell besonders aktiv und aggressiv, die sexuelle Selbstbestimmtheit

13 Der Wissenschaftsjournalist Martin Urban konstatiert einen zunehmenden Fundamentalismus innerhalb der evangelischen Kirche in Deutschland. Vgl. <https://www.sueddeutsche.de/panorama/religion-fundamentalisten-gewinnen-in-der-evangelischen-kirche-immer-mehr-einfluss-1.2939174> (abgerufen am 08.10.2019). Die Theologin und Herausgeberin des Sammelbands „Rechtsextremismus als Herausforderung für die Theologie“, Sonja Strube, bezieht sich auf verschiedene Studien, wenn sie feststellt, dass eine gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und rechtsextreme Einstellungen unter Christen überdurchschnittlich vertreten seien (vgl. <https://www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/schockierende-beobachtungen> (abgerufen am 08.10.2019)). Auch der Konfliktforscher und Soziologe Andreas Zick beschreibt, dass in einer Studie festgestellt werden konnte, „[...] dass tatsächlich christlich gebundene Menschen, die der Meinung sind, dass die christliche Religion die einzig wahre ist und die dominante Religion sein muss, in allen Facetten der Menschenfeindlichkeit höhere Zustimmungen haben im Vergleich zu denen, die sich keiner Konfession zugehörig fühlen“ <https://www.katholisch.de/aktuelles/aktuelle-artikel/schockierende-beobachtungen> (abgerufen am 08.10.2019). Vgl. auch <https://www.br.de/nachricht/rechtsaussen/christen-rechtsaussen-fundamentalismus-100.html> (abgerufen am 08.10.2019) und https://www.nw.de/lokal/bielefeld/mitte/22136530_Bielefelder-Konfliktforscher-warnt-auch-vor-christlichem-Terror.html (abgerufen am 08.10.2019).

14 Binär bedeutet in der Linguistik, dass ein Ganzes in zwei, einander wechselseitig ausschließende Oppositionen unterteilt ist.

15 Zum Teil werden auch die bedeutungsgleichen Begriffe Rassifizierung oder Rassisierung verwendet.

16 Es wird auch von rassialisierten Menschen gesprochen, wenn „Nicht-Weiße“ Menschen gemeint sind, also Menschen, die rassistisch diskriminiert werden. Ein Phänomen von Weißsein ist, dass Weiße Menschen eben nicht wirkmächtig zu den Anderen gemacht werden. Vielmehr bilden sie die Norm, welcher die Anderen als Abweichungen untergeordnet werden; dabei wird Weißsein ent-nannt.

der Weißen Frau gefährdend und übergriffig konstruiert, während asiatische Männlichkeit eher als verweiblicht und devot wahrgenommen wird. Weiße (deutsche) Frauen hingegen gelten in diesem Kontext als rein, unschuldig und von den sexuellen Übergriffen „Nicht-Weiße“ Männer bedroht, sie gilt es vor der Verunreinigung zu schützen.¹⁷ Diese Zuschreibungen und Bilder über rassialisierte Menschen gehören zum gesellschaftlich gängigen Repertoire. Sie sind unterschwellig Teil der Sozialisation und müssen nicht erst durch vorsätzlichen, bewussten Rassismus erzeugt werden. Rassismus ist also mehr als das, was offensichtlich gegen das Diskriminierungsverbot verstößt. Rassialisierende Kategorien und Zuschreibungen sind verinnerlicht und führen zur „Andersbehandlung“ und Benachteiligung. Sie sind von Kindheit an in das Denken und in die Identitäten aller Gesellschaftsmitglieder eingesickert und wirken so bis tief in die Kapillarsysteme der Gesellschaft – auf struktureller Ebene ebenso wie in sozialen Beziehungen und Begegnungen des täglichen Zusammenlebens. Nicht einmal diejenigen, die wissen, dass es keine menschlichen Rassen gibt und die keinesfalls rassistisch denken wollen, sind immun dagegen, Menschen mittels der beschriebenen Mechanismen zu rassialisieren. Es bedarf eines aktiven und selbst-reflexiven Prozesses des Verlernens solcher Wahrnehmungsmuster. Ein erster Schritt dazu ist es, sich der eigenen, untergründig rassialisierenden Ressentiments, Denkstrukturen und Affekte bewusst zu werden – nicht zuletzt sind diese die Legitimationsgrundlage diskriminierenden Handelns und ökonomischer Ausbeutung.

Rassismus und die Mitte der Gesellschaft

Rassismus ist also keine Ausnahmeerscheinung, kein Phänomen, das sich auf vereinzelte neo-nazistische Organisationen oder Individuen beschränkt. In Deutschland und Europa begannen Rassismus und der Antisemitismus und die ideologische Herstellung menschlicher Rassen nicht erst im Januar 1933; sie fanden auch kein Ende mit dem Jahr 1945. Der deutsche Faschismus stützte sich auf bestehende rassistische, koloniale, antisemitische Bilder und rassistische, koloniale, antisemitische Praktiken von Ausbeutung und Vernichtung, die auch nach dem Untergang des Nationalsozialismus weiterbestanden. Diese Traditionslinien und ziehen sich von der Jahrhunderte andauernden antisemitischen Verfolgung über den europäischen Imperialismus und Kolonialismus bis in die Gegenwart. Dennoch wird Rassismus im dominanten Diskurs in Deutschland auf Rechtsextremismus verengt und historisch auf den Nationalsozialismus reduziert.

Menschenfeindliche beziehungsweise rassistische Einstellungen sind faktisch nicht nur am sogenannten rechten Rand der deutschen Gesellschaft verortet. Vielmehr können rechtspopulistische Artikulationen als Zuspitzungen dessen verstanden werden, was in einer Gesellschaft denk- und sagbar ist. Dass Ausgrenzung und Hass auf Menschen mit Migrationshintergrund/„Nicht-Weiße“ nicht bloß bei einer kleinen Minderheit der Deutschen zu finden sind, zeigt eine Langzeitstudie der Universität Leipzig über rechtsextreme

17 In der Silvesternacht 2015/2016 ereigneten sich am Kölner Hauptbahnhof in großer Anzahl sexuelle Übergriffe und Gewalttaten seitens Gruppen von Männern gegen Frauen. Rassismusanalytische Beiträge, welche auf die mediale politische Debatte eingehen, die im Anschluss entfacht wurde, sind unter anderem hier zu finden: Vgl. Dietze, Gabriela (2016): Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Silvesternacht. In: Journal for Critical Migration and Border Regime Studies 2 (1). <http://movements-journal.org/issues/03.rassismus/10.dietze-ethnosexismus.html> (abgerufen am 08.10.2019). Vgl. MiGazin (2016): Ausländer in Köln angegriffen. Vergeltung. <http://www.migazin.de/2016/01/12/vergeltung-auslaender-in-koeln-angegriffen/> (abgerufen am 08.10.2019). Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2017): „Nach“ Köln ist wie „vor“ Köln. Die Silvesternacht und ihre Folgen: <http://www.bpb.de/apuz/239696/die-silvesternacht-und-ihre-folgen?p=all> (abgerufen am 08.10.2019). Vgl. amnesty international (2017): Massives Racial Profiling durch die Kölner Polizei in der Silvesternacht. Maßnahme muss kritisch aufgearbeitet werden: <http://amnesty-polizei.de/massives-racial-profiling-durch-die-koelner-polizei-in-der-silvesternacht-massnahme-muss-kritisch-aufgearbeitet-werden/> (abgerufen am 08.10.2019). Vgl. Deutschlandfunk (2017): Herrschaft durch Vorurteile. Vergifteter Feminismus: https://www.deutschlandfunk.de/herrschaft-durch-vorurteile-vergifteter-feminismus.1310.de.html?dram:article_id=400904 (abgerufen am 08.10.2019).

und antidemokratische Einstellungen.¹⁸ Je mehr die Grenzen des Sagbaren in der Gesellschaft sich nach rechts verschieben, desto höhere Aufmerksamkeit und Sensibilität ist vonnöten, um rassistische Strukturen zu erkennen – und um zu verstehen, wodurch sie gesellschaftlich ermöglicht werden und welche Verantwortung die Gesellschaft hierbei übernehmen muss.

Die Modernisierung des Rassismus

Die Art und Weise, wie sich Rassismus artikuliert, ist von starken Wandlungsprozessen geprägt. Unterschiedliche Ausformungen, die in bestimmten zeitlichen Phasen Konjunktur haben, stehen im Zusammenhang gesellschaftlicher und historischer Veränderungen. Rassismus zeigt sich so immer wieder im neuen Gewand, ohne dabei seine grundlegenden Funktionsweisen abzulegen.¹⁹ Dadurch, dass Rassismus immer wieder neue Formen annimmt und auf unterschiedliche Arten rationalisiert und plausibel gemacht wird, konnte er über die Jahrhunderte hinweg Bestand haben. Eine Form des Rassismus löst eine andere jedoch nicht einfach ab. Kultur, evolutionistisches Fortschritts- und Entwicklungsdenken, Religion, Biologie und phänotypische Differenzlinien wirkten im europäischen Rassismus, welcher durch Kolonialismus und Imperialismus globalisiert wurde, immer schon zusammen.²⁰ Durch den Nationalsozialismus ist der Begriff „Rasse“ in Deutschland weitestgehend diskreditiert worden. Dies hat den Effekt, dass Rassismus externalisiert wird; sei es als abwälzende Projektion auf andere

Gesellschaften²¹ oder sogar auf abtrünnige Einzelne in der eigenen Gesellschaft (wie organisierte Neo-Nazis). Eine weitere Externalisierungsstrategie besteht darin, Rassismus auf den Nationalsozialismus zu reduzieren, der als abgeschlossene Vergangenheit sozusagen im Museum entsorgt wird.

Weder die Tatsache, dass der Begriff „Rasse“ in Deutschland nach dem Nationalsozialismus mit einem Tabu belegt war, noch die naturwissenschaftliche Widerlegung der Rassentheorien hat dazu geführt, dass es keinen Rassismus mehr gibt. Im Gegenteil: Modifizierte Formen des Rassismus werden gerade dadurch wirksam, dass Rassismus nicht thematisiert und schlicht geleugnet wird. Es gibt manchmal mehr Empörung gegen jene Menschen, die Rassismus anprangern und benennen, als gegen Rassismus selbst. Dies ist Teil von strukturellem Rassismus. Ein verantwortungsvoller Umgang damit kann sich also nicht auf das Erinnern an den Nationalsozialismus beschränken, sondern muss die (ideologischen) Kontinuitäten von Nationalsozialismus und Kolonialismus in der Gegenwart in den Blick nehmen.

„Nichts ist weniger unschuldig, als den Dingen ihren Lauf zu lassen.“

Gesellschaftliche Sphären und Institutionen, wie Schule, Familie, Justiz, Ehe, Polizei und Kindergärten sind nicht per se diskriminierungsfrei. Vielmehr müssen Institutionen und soziale Räume aktiv diskriminierungssensibel gestaltet werden. Erst die Anerkennung dieser Tatsache ermöglicht

18 Die Universität Leipzig führt seit 2002 alle zwei Jahre bevölkerungsrepräsentative Befragungen zu politischen Einstellungen in Deutschland durch. Die sogenannte Mitte-Studie geht auch darauf ein, dass Befürworter_innen von Pegida (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes) meist rechtsextreme und islamfeindliche Einstellungen haben und diese unabhängig von Bildungsabschluss oder Haushaltseinkommen sind. Dies widerlegt die Behauptung, Rassismus/Rechtsextremismus wäre ein sogenanntes Unterschichtenphänomen und stünde in zwingendem kausalem Zusammenhang mit finanzieller Not. Vgl. Universität Leipzig (2016): https://www.uni-leipzig.de/service/kommunikation/medienredaktion/nachrichten.html?ifab_modus=detail&ifab_uid=2d5c4ea4c420170721112446&ifab_id=6655 (abgerufen am 08.10.2019).

19 „[Im Kolonialismus wurde] die Schwarze Bevölkerung als „primitiv“ und „unzivilisiert“ deklariert, um ihre Ausbeutung und Versklavung zu rechtfertigen. Eine solche Legitimation war vor allem deshalb geboten, weil die Zeit der kolonialen Eroberungen auch die Zeit der bürgerlichen Revolutionen und der Deklaration der Menschenrechte war. Das heißt die Europäer mussten eine Erklärung dafür finden, warum sie einem großen Teil der Erdbevölkerung den Status des Menschseins absprachen, obwohl sie doch gerade alle Menschen zu freien und gleichen erklärt hatten. Insofern kann Rassismus als eine Legitimationslegende verstanden werden, die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen „rational“ zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht. Vgl. Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25–38.

20 Vgl. Hund, Wulf D. (2007): Rassismus. Bielefeld: transcript Verlag, S. 6–8.

21 Etwa das frühere Apartheidregime in Südafrika oder die USA in den Zeiten der „racial segregation“ oder sogar „der Osten“ Deutschlands: das seien Beispiele für „wahren“ Rassismus, alles andere sei nicht wirklich rassistisch.

Transformation und den Abbau von Rassismus. Hierfür müssen sich Akteur_innen in einem ersten Schritt der omnipräsenten und alltäglichen Möglichkeit rassistischer Diskriminierung bewusst werden und diese für sich und andere sichtbar machen. „Ich bin doch kein Rassist!“, „Ich bin doch kein Nazi!“, sind Abwehrstrategien, um sich gegen Kritik und gegen Bestrebungen zum Abbau rassistischer Diskriminierung zur Wehr zu setzen. Durch solche Beteuerungen wird der Weg geebnet, die strukturelle, institutionelle und alltägliche Gegenwart von Rassismus zu negieren und gleichzeitig zu verstetigen. Um Rassismus zu überwinden, muss dieser zuerst erkannt werden: Wo kein Problem gesehen wird, kann auch keine Lösung gefunden werden.

Es zählt zu den strukturellen Privilegien in unserer Gesellschaft, sich nicht mit Rassismus auseinandersetzen zu müssen. Menschen, die rassistisch diskriminiert werden, müssen sich ständig und in zahlreichen alltäglichen Situationen mit dem Rassismus auseinandersetzen, mit dem sie konfrontiert werden. All jene dagegen, die zu den strukturell Bevorteilten zählen, können die Diskriminierung anderer Menschen verleugnen oder schlicht ignorieren. Wenn es in einer Gesellschaft diskriminierte Menschen gibt, gibt es auf

der anderen Seite auch immer diejenigen, die davon profitieren.²² Wer sich nicht mit Rassismus auseinandersetzt, wer nicht versucht, sich mit der eigenen Verstricktheit darin zu konfrontieren, wer nicht die eigenen Vorteile, die aus der Diskriminierung anderer entstehen, reflektiert, wer Strukturen und materielle Vorteile²³ nicht aktiv umgestaltet, diskriminierte Menschen nicht unterstützt oder zu ihrem Recht verhilft – der unterstützt Diskriminierung und hilft ihr, sich zu verstetigen.

Deutschland ist ein demokratischer Rechtsstaat. Das heißt jedoch nicht, dass institutionelle und strukturelle Diskriminierung hier ausgeschlossen ist. Vielmehr bedeutet es, dass das Recht (anders als in autoritären und faschistischen Regimen) gewisse Sicherheiten und Instrumente bereitstellt, um Diskriminierung zu benennen und abzubauen.

Chandra-Milena Danielzik ist Politikwissenschaftlerin. Sie hat in Deutschland und Südafrika studiert, lehrt im universitären Bereich und ist als Trainerin in der politischen Erwachsenenbildung tätig. Ihre Schwerpunkte sind Internationale Beziehungen, Rassismus und Ernährungspolitik.

22 So schreibt Susan Arndt: „Bei Rassismus handelt es sich [...] um eine europäische Denktradition und Ideologie, die ‚Rassen‘ erfand, um die Weiße ‚Rasse‘ mitsamt des Christentums als vermeintlich naturgegebene Norm zu positionieren, eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und sie zu sichern. [...] [Das] Nicht-Wahrnehmen von Rassismus [ist] ein aktiver Prozess des Verleugnens, der durch das weiße Privileg, sich nicht mit (dem eigenen und/oder kollektiven) Rassismus auseinandersetzen zu müssen, gleichermaßen ermöglicht wie abgesichert wird.“ Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast-Verlag, S. 43.

23 In Deutschland sind die „Lebenschancen der Migrantinnen und Migranten [...] wesentlich von der starken tendenziellen Unterschichtung der deutschen Sozialstruktur durch Zuwanderer beeinflusst, das heißt Migranten sind in den unteren Schichten häufiger und in den höheren Schichten seltener platziert als Einheimische.“ Siehe Bundeszentrale für politische Bildung (2014): Sozialer Wandel in Deutschland. Migration und Integration. <http://www.bpb.de/izpb/198020/migration-und-integration?p=all>, (abgerufen am 08.10.2019). Davon profitieren beispielsweise die deutsche Mittel- und Oberschicht, da sie auf billige Arbeitskräfte und Dienstleistungen zugreifen kann.

Rassismus in Deutschland – kein Thema bei der UN?²⁴

Prof. Dr. Nivedita Prasad

Das UN-Menschenrechtsschutzsystem bietet verschiedene Schutzmöglichkeiten für von rassistischer Diskriminierung betroffene Menschen. So verdeutlicht nahezu jede Konvention zu Beginn, dass die in ihr verbrieften Rechte allen Menschen zustehen, ohne Unterscheidung etwa auf Grund der Hautfarbe, Herkunft, Religion, Sprache etc. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte machte bereits 1948 in Artikel 2 deutlich, dass Rechte selbstverständlich für alle Menschen unabhängig von Hautfarbe/Herkunft, Sprache, Religion, nationaler oder sozialer Herkunft etc. gelten. Sowohl der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte als auch der Internationale

Pakt über bürgerliche und politische Rechte, die 1966 verabschiedet wurden, beziehen sich deutlich stärker auf rassistische Diskriminierung; so werden Staaten verpflichtet zu gewährleisten, dass Menschen unabhängig von Hautfarbe/Herkunft alle in den Pakten verbrieften Rechte wahrnehmen können. Fast zeitgleich entstand die Internationale Konvention zur Beseitigung jeder Form rassistischer Diskriminierung (ICERD), die einen umfassenden Schutz bietet und erstmalig Rassismus auf UN-Ebene definiert. Die Anti-Rassismus-Konvention ist damit das stärkste universelle Menschenrechtsinstrument gegen rassistische Diskriminierung²⁵.

Anti-Rassismus-Konvention (ICERD)

ICERD ist 1969 in Kraft getreten und wurde im gleichen Jahr von Deutschland ratifiziert. Schon die Präambel der Konvention ist inhaltlich von Bedeutung, denn sie weist zum einen darauf hin, dass die Vereinten Nationen den Kolonialismus und alle damit verbundenen Praktiken der rassistischen Trennung und der Diskriminierung verurteilen. Zum anderen wird festgehalten, „dass jede Lehre von einer auf Rassenunterschiede gegründeten Überlegenheit“ wissenschaftlich falsch ist. Als erstes Menschenrechtsdokument definiert ICERD rassistische Diskriminierung als: „jede auf [...] der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird“ (Artikel 1 ICERD).

ICERD verbietet rassistische Handlungen und Gesetze auf allen Ebenen und verpflichtet

Staaten dafür Sorge zu tragen dass diese verboten werden. Darüber hinaus werden Staaten verpflichtet, einen effektiven Rechtsschutz zu bieten; Betroffene also adäquat juristisch zu schützen und gegebenenfalls zu entschädigen. Auch werden Staaten verpflichtet, Sensibilisierungsmaßnahmen gegen rassistische Diskriminierung zu forcieren, und schließlich spricht sich ICERD für positive Maßnahmen wie Quotenregelungen aus, um eine Gleichberechtigung zwischen People of Color und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu erreichen.

Neben dem Vertragstext sind auch die Allgemeinen Empfehlungen des zuständigen Ausschusses von Bedeutung. Sie geben Auskunft darüber, wie dieser einzelne Artikel interpretiert und sind damit wichtige Auslegungshilfen. Insgesamt hat der CERD-Ausschuss bislang 35 Allgemeine Empfehlungen verabschiedet. Die Tatsache, dass dabei jeweils explizite Empfehlungen zu Rassismus gegenüber Menschen afrikanischer Herkunft (Nr. 34), Rom_nja (Nr. 27) und Migrant_innen (Nr. 30) formuliert wurden, kann als Indiz dafür gelten, dass der Ausschuss diese Gruppen als besonders vulnerabel wertet.

²⁴ Dieser Beitrag erschien leicht geändert zuerst in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 2013 (2), S. 4-9.

²⁵ Zwar spricht die offizielle deutsche Übersetzung von „Rassendiskriminierung“ doch ist es ein Widerspruch, sich in einer Konvention gegen rassistische Diskriminierung der „Rassenkonstruktion“ zu bedienen, weshalb hier im weiteren von rassistischer Diskriminierung die Rede sein wird, es sei denn, es handelt um ein direktes Zitat. Siehe dazu auch Cremer.

Indirekte Diskriminierung

Im Fokus der UN-Ausschüsse – und das gilt auch für den CERD-Ausschuss – steht nicht nur die direkte, sondern auch die indirekte Diskriminierung. Hierbei geht es um scheinbar neutrale Kriterien, die aber de facto eine Gruppe überproportional betreffen und diskriminieren. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn die Mitgliedschaft eines Vereins an einen Wohnbezirk geknüpft ist und die ausgeschlossenen Bezirke ausgerechnet die sind, die mehrheitlich eine Bevölkerung mit Migrationshintergrund haben. Indirekte rassistische Diskriminierung kann ferner vorliegen, wenn muttersprachige Deutschkenntnisse Voraussetzungen für eine Bewerbung sind. Gerade in Ländern wie Deutschland sind Formen der indirekten Diskriminierung relevant, weil davon auszugehen ist, dass der Staat keine eindeutig diskriminierenden Handlungen öffentlich – zum Beispiel in Form von Gesetzen oder Richtlinien – hinterlegen wird. Hier erfahren Praktiker_innen der Sozialen Arbeit durch ihre Klient_innen von solchen indirekt diskriminierenden Praxen.

Beschwerdemöglichkeiten

Die Idee, dass das UN-Menschenrechtssystem für alle leicht zugänglich sein soll, ist zwar ein hehres Ziel – aber zumindest für manche Beschwerden nicht utopisch. Im Wesentlichen bestehen vier Möglichkeiten Beschwerde einzureichen: mit einem Parallelbericht²⁶, mit einer Individualbeschwerde²⁷, durch ein Untersuchungsverfahren²⁸ oder die Anrufung von Sonderberichterstatter_innen.

Parallelbericht

Jeder Staat, der eine UN-Konvention ratifiziert hat, verpflichtet sich zu regelmäßigen Berichten über die

Umsetzung der Konvention an den entsprechenden Ausschuss. NGOs,²⁹ Nationale Menschenrechtsinstitutionen, akademische Institutionen etc.³⁰ haben die Möglichkeit, diesen Staatenbericht zu kommentieren. Dieser so genannte Parallel- oder Schattenbericht ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bericht des Staates. Ein Parallelbericht kann den Staatenbericht kommentieren, widerlegen, ergänzen, loben oder Lücken desselben aufzeigen und sich dabei entweder auf den gesamten Bericht oder auf einzelne Artikel beziehen. Die Parallelberichte ermöglichen es dem Ausschuss, sich ein differenziertes Bild der Menschenrechtslage in einem Land zu machen und kritische Aspekte anzumerken beziehungsweise im Rahmen eines konstruktiven Dialogs entsprechende Fragen an die Regierung zu richten. Nach dem erwähnten Dialog verfasst der Ausschuss die Abschließenden Bemerkungen (Concluding observations) zum Umsetzungsstand im jeweiligen Vertragsstaat. Diese benennen Defizite, enthalten Lob und Empfehlungen, beschreiben aber vor allen Dingen den Handlungsbedarf aus Sicht des Ausschusses.

Eine Durchsicht der Abschließenden Bemerkungen des Antirassismus-Ausschusses macht deutlich, dass er sich deutlich dezidiert mit Rassismen beschäftigt als die anderen Ausschüsse. So benennt der CERD-Ausschuss muslimische Menschen und/oder Menschen afrikanischer Herkunft explizit als Betroffene von Rassismus in Deutschland – genauso wie er dezidiert Bezug zu Rassismus gegenüber Rom_nja nimmt. Besonders bemerkenswert ist der Hinweis darauf, dass die Bundesregierung sich zu sehr auf „Fremdenfeindlichkeit“, Antisemitismus und Rechtsextremismus konzentrierte und damit versäume, andere Formen des Rassismus zu berücksichtigen. Dies ist eine Kritik, die auch viele NGOs immer wieder äußern.

26 Siehe Schäfer (2004), Cremer (2005), Hüfner/Sieberts/Weiß (2012) und Prasad (2011), S. 85ff.

27 Siehe hierzu Prasad, (2011), 107ff. und Hüfner/Weiß (2012), S. 68, 14.

28 Siehe hierzu Raue/Rudolf (2006) und Prasad (2011), S. 127 ff.

29 Als NGO zählen auch sogenannte „Quangos“, also Quasi-NGOs, das heißt Organisationen, die zwar vom Staat finanziert werden, aber dennoch inhaltlich Unabhängigkeit genießen. Dies trifft in Deutschland auf viele Projekte der Sozialen Arbeit oder auf andere Beratungsstellen zu.

30 Daneben können Lobbyverbände, Gewerkschaften, aber auch Einzelpersonen zur Wahrnehmung von Menschenrechten beitragen (zum Beispiel medizinisches Personal, Anwält_innen oder Verwandte von Betroffenen etc.) Parallelberichte einreichen. Zur ausführlichen Auflistung all derjenigen, die zur zivilen Gesellschaft gehören können, siehe United Nations Human Rights Office of the High Commissioner for Human Rights (2008), S. vii.

Individualbeschwerde

Mit einer Individualbeschwerde wird ein Einzelfall zur Klärung an einen UN-Ausschuss überwiesen. Personen, die der Ansicht sind, dass ihre Menschenrechte verletzt wurden, können sich nach Ausschöpfung des innerstaatlichen Rechtswegs bei dem entsprechenden Ausschuss beschweren. Für den Bereich rassistische Diskriminierung sind Entscheidungen des CERD-Ausschusses, aber auch die des Menschenrechtsausschusses relevant. Bislang sind über 50 Beschwerden an den CERD-Ausschuss gelangt, wobei in rund 15 Fällen eine Verletzung festgestellt wurde. Gegen Deutschland wurde bislang eine Entscheidung gefällt, bei der eine Verletzung der Konvention ausgemacht wurde: Im Jahr 2013 hat der Ausschuss festgestellt, dass die von Thilo Sarrazin im Rahmen eines Interviews getätigten Aussagen rassistisch seien und die Rechtsschutzbehörden diesbezüglich keinen effektiven Rechtsschutz gewährleistet hätten. Im Folgenden sollen drei Fälle von rassistischer Diskriminierung diskutiert werden, die eine besondere Relevanz für Deutschland haben.

Exemplarische Einzelfallentscheidungen bezüglich Rassismus³¹

Diskriminierung durch Kleidung

Im Bereich Diskriminierung gegenüber Menschen, die Kleidung tragen, die die Mehrheitsgesellschaft als religiös motiviert markiert, sind zwei Fälle des Menschenrechtsausschusses von Bedeutung. Zum einen der Fall B. gegen Kanada (208/1986, ICCPR, A/45/40), der als – turbantragender – Sikh von der Helmpflicht im Straßenverkehr befreit werden wollte. Der Ausschuss stellte fest, dass hier keine Diskriminierung vorliegt, der Staat also darauf bestehen darf, dass ein Sikh trotz Turban einen Helm trägt. Im Fall H. gegen Usbekistan (931/2000, ICCPR, A/60/40), hatte eine Frau geklagt, der als Kopftuchtragende der Zugang zum Studium verwehrt wurde. Hier hat der Ausschuss klargestellt, dass eine Verletzung von Art. 18, Abs. 2. des Zivilpaktes (Recht auf Religionsfreiheit) vorliegt.

Racial Profiling

Eine für alle westeuropäischen Länder relevante Entscheidung hat der Menschenrechtsausschuss im Fall Williams Lecraft gegen Spanien (ICCPR 1493/2006) getroffen. Frau Lecraft, eine Spanierin Afro-amerikanischer Herkunft, wurde auf einem Bahnhof kontrolliert; ihre weißen Begleiter hingegen nicht. Auf Anfrage wurde ihr bestätigt, dass die Polizei die Vorgabe habe, „coloured“ Menschen zu kontrollieren, um illegale Migration einzudämmen. Frau Lecraft versuchte gegen diese Vorgabe in Spanien vorzugehen, doch alle Versuche, sich zur Wehr zu setzen und Entschädigung zu erhalten, blieben erfolglos, sodass sie sich an den Menschenrechtsausschuss wandte. Der Ausschuss stellte zunächst fest, dass es legitim sei, wenn ein Staat Kontrollen zur Migrationskontrolle oder Kriminalitätsbekämpfung durchführt. Aber, so der Ausschuss weiter, nicht wenn die Hautfarbe oder andere äußerliche Merkmale als einziges Kriterium für einen illegalen Aufenthalt gewertet werden. Auch dürfen diese Kontrollen laut dem Ausschuss nicht so durchgeführt werden, dass nur People of Color betroffen sind. Andernfalls ist dies eine Verletzung der Würde der betroffenen Person. Der Ausschuss kam zu dem Ergebnis, dass diese Kontrolle weder verhältnismäßig noch objektiv gewesen sei. Spanien musste sich bei der Klägerin öffentlich entschuldigen, sie entschädigen und darüber hinaus sicherstellen, dass sich solche Vorfälle nicht wiederholen.

Ausblick

Neben der Klärung eigener Fälle bieten die UN-Schutzmechanismen vielfältige Möglichkeiten der Nutzung in der Sozialen Arbeit. Sie können Argumentationshilfen ein effektives Instrument und eine Ressource sein, die zum Empowerment beiträgt. Auch wenn keine der dargestellten Entscheidungen gegen Deutschland gefällt wurde, so wird doch deutlich, dass diese Fallkonstellationen für die Soziale Arbeit in Deutschland relevant sind. Denn auch in Deutschland erleben People of Color und/oder Migrant_innen Rassismus und häufig genug berichten Sozialarbeitende, dass ihre Klient_innen keinen effektiven Rechtsschutz durch den Staat

31 Eine Sammlung von weiteren Fällen mit Bezug zu (rassistischer) Diskriminierung findet sich bei: Prasad/Muckenfuss/Foitzik (2019).

erfahren. Auch der Zugang zu öffentlichen Einrichtungen – wie Restaurants, Diskotheken, Sportclubs etc. – und der Themenkomplex Racial Profiling sind im Bereich der Jugendsozialarbeit nicht wegzudenken. Es wäre daher sinnvoll zu versuchen, die Ergebnisse dieser Beschwerden als Argumentationshilfen anzuführen. So könnte die Staatsanwaltschaft darauf hingewiesen werden, dass hier dieselbe Fallkonstellation vorliegt. Möglicherweise kann schon die Ankündigung einer Beschwerde bei einem UN-Ausschuss Behörden dazu bewegen, Sachverhalte neu zu überdenken – auch dies müsste in der Praxis häufiger erprobt werden.

Einzelfallentscheidungen zeigen, dass es vielversprechend sein kann, sich bei der UN gegen rassistische Vorkommnisse zu beschweren, wenn der Staat tatenlos bleibt. Das (handlungsbezogene und methodische) Wissen über den Umgang mit den Menschenrechten kann hierbei zu einer wichtigen Machtquelle werden. Es gibt den Praktiker_innen in der Sozialen Arbeit Einflussmöglichkeiten, die sie mit oder im Sinne ihrer Klient_innen nutzen können, um individuelle und strukturelle Lösungen

zu erreichen. Auch kann es für Betroffene wichtig sein, wenn sie oder Sozialarbeitende das erlebte Unrecht als Menschenrechtsverletzung identifizieren können. So wird deutlich, dass rassistische Diskriminierung zwar häufig individuell erlebt wird, sie aber auch eine starke strukturelle Komponente hat. Immer kann die Tatsache, dass rassistische Diskriminierung eine anerkannte Menschenrechtsverletzung ist, wenn sie vom Staat begangen wird oder wenn der Staat trotz Kenntnis nichts dagegen unternimmt, dazu beitragen, dass Betroffene genauso wie Sozialarbeiter_innen eher bereit sind, sich dagegen zur Wehr zu setzen.

Prof. Dr. Nivedita Prasad ist Professorin an der Alice Salomon Hochschule Berlin und Leiterin des Masterstudiengangs „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, Situation von Menschen, die „kein Recht auf Rechte haben“, Diskriminierungen, Gewalt gegen Frauen (mit und ohne Migrationshintergrund).

Literatur

Cremer, Hendrik (2005): Die Individualbeschwerde nach Art. 14 des Internationalen Übereinkommens gegen Rassismus (ICERD). Ein Handbuch für Nichtregierungsorganisationen und Betroffene. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Cremer, Hendrik (2008): Und welcher Rasse gehören Sie an? Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Hüfner, Klaus / Sieberns, Anne / Weiß, Norman (2012): Menschenrechtsverletzungen: Was kann ich dagegen tun? Menschenrechtsverfahren in der Praxis. Herausgegeben von: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V., Deutsches Institut für Menschenrechte und Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Berlin

Prasad, Nivedita / Muckenfuss, Katrin / Foitzik, Andreas (Hg.) (2019): Recht vor Gnade. Bedeutung von Menschenrechtsentscheidungen für eine diskriminierungskritische (Soziale) Arbeit. Beltz Juventa

Prasad, Nivedita (2011): Mit Recht gegen Gewalt. Die UN-Menschenrechte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. Opladen: Budrich

Raue, Alex J. / Rudolf, Beate (2006): Bewährtes verteidigen und verbessern. Zur Zukunft der Sondermechanismen der UN-Menschenrechtskommission. In: Vereinte Nationen 54 (1-2)

Schäfer, Bernhard (2004): Die Individualbeschwerde nach dem Fakultativprotokoll zum Zivilpakt. Ein Handbuch für die Praxis. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

United Nations Human Rights Office of the High Commissioner for Human Rights (2008): Working with the United Nations Human Rights Programme. A Handbook for the Civil Society. New York and Geneva

Whistles of Hope. Ickerweg Camp, Osnabrück

A story of Resistance and Solidarity

Hassan Numan

The story of the successful Deportation prevention in Osnabrück, Ickerweg, that happened in the second half of 2016 and lasted for one year when refugees at this camp met with activists of “No Lager” (an active political group working in Anti-Deportation for several years in Osnabrück) after refugees had organized themselves and formed a surveillance spot using whistles to alarm tenants of the camp when the authorities arrived to perform deportation orders, and upon the alarm all the tenants left their rooms and formed a blockade outside making it impossible to pick the wanted ones. This exercise performed successfully four times, it remains significant for many reasons:

- It is a story of the importance and capabilities of a “Self-Organisation” of refugees. In its success to prevent deportation and it’s latest stages that followed and growing to form “The executive Committee of refugees in Ickerweg” that widened its scope of work far beyond deportations.
- It is a virus: when we travelled around Germany visiting many camps and telling the story, we were spreading “resistance virus” and we were spreading hope. And giving others living in similar situations a “Best practice” that they can adopt, and gladly few they did.
- It is a sample of a different approach of collaboration between German activists (No Lager) and refugees. A collaboration that involves empowerment of refugees to stand for their rights of Movement and rights to stay rather than the classical form of “protecting” them.
- It challenges the dilemma of the legitimacy of Deportation Acts, by designing a form of legitimate act of demonstration to reach the goal of preventing Deportation.

Trillerpfeifen der Hoffnung. Unterkunft Ickerweg, Osnabrück

Eine Geschichte von Widerstand und Solidarität

Hassan Numan

Die Geschichte, wie Abschiebungen aus der Unterkunft am Ickerweg in Osnabrück erfolgreich verhindert wurden, spielte sich in der zweiten Jahreshälfte 2016 ab und dauerte ein Jahr. Nachdem Geflüchtete aus der Unterkunft mit Aktivist_innen von „No Lager“, einer NGO, die sich politisch-aktivistisch gegen Abschiebungen in Bremen engagiert, zusammentrafen, organisierten sie sich untereinander und bildeten Wachposten. Ausgestattet mit Trillerpfeifen, alarmierten sie die anderen Bewohner_innen, wenn Behörden erschienen um eine Abschiebung durchzusetzen. Wenn der Alarm ertönte, verließen alle die Unterkunft und formierten sich zu einer Blockade, so dass es unmöglich war, die von Abschiebung bedrohten Menschen mitzunehmen. Insgesamt viermal konnte auf diese Weise eine Abschiebung verhindert werden. Die Geschichte der verhinderten Abschiebungen bleibt aus vielen Gründen auch für die Zukunft bedeutsam:

- Sie zeigt die Wichtigkeit und das Potenzial einer Selbstorganisation von Geflüchteten. Aus der erfolgreichen Aktion Abschiebungen zu verhindern, entwickelte sich der „Ausschuss der Geflüchteten am Ickerweg“ mit einem Tätigkeitsfeld, das weit über die Verhinderung von Deportationen hinausgeht.
- Die Geschichte hat sich verbreitet wie ein Virus: Als wir durch Deutschland reisten und Unterkünfte besucht haben, verbreiteten wir das „Virus des Widerstands“ und auch der Hoffnung. Wir haben Menschen, die in einer ähnlichen Situation leben, ein positives Beispiel gezeigt, das sie übernehmen können – und glücklicherweise haben das auch einige getan.

In the era of Human displacement all around the globe, it is essential to highlight and bring the relevant discourses of Human rights of movement and rights to stay on spot, as awareness, practices as of this is the only way to effect policy making in favour of those movements and regardless how sad and complicated the situation, as of their is hope, sometimes it needs just to whistle.

Hassan Numan

*An Ex. Tenant of Ickerweg camp at its glory time.

Hassan Numan is a Co-Founder of the executive committee of Sudanese Refugees in Osnabrück, activist in No Lager Osnabrück, and Solidarity City Osnabrück.

- Es ist ein Beispiel für eine neue Art der Zusammenarbeit zwischen Geflüchteten und deutschen Aktivist_innen. Eine Zusammenarbeit, die Empowerment bewirkt, sodass Geflüchtete aktiv für ihre Rechte eintreten können, sich frei zu bewegen oder an einem Ort zu bleiben, und nicht wie sonst eher üblich „beschützt“ werden.
- In dem wir eine Form des legitimen Widerstands zur Erreichung unseres Ziels, das Verhindern von Abschiebungen, erschaffen, stellen wir die Legitimität von Abschiebengesetzen in Frage.

In einer Zeit, in der Menschen auf der ganzen Welt vertrieben werden, ist es wichtig, die relevanten Diskurse über das Menschenrecht auf Bewegungsfreiheit und auch Bleiberecht hervorzuheben und auf den Punkt zu bringen und ungeachtet wie traurig und kompliziert eine Situation ist, es gibt Hoffnung, manchmal braucht man nur eine Trillerpfeife.

Hassan Numan

*ein früherer Bewohner der Unterkunft am Ickerweg in ihrer glorreichen Zeit.

Hassan Numan ist Mitbegründer des Komitees für sudanesischen Geflüchtete in Osnabrück, Aktivist von No Lager Osnabrück und Solidarity City Osnabrück.

4 Diskriminierungsbewusste Menschenrechtsbildung in der Praxis



Privilegien *weißer* Lehrkräfte in der Schule³²

Dr. Jule Bönkost

„Your privilege is not a reason for guilt, it is part of your power, to be used in support of those things you say you believe.“ (Audre Lorde)

In diesem Beitrag diskutiere ich *weiße*³³ Privilegien im Kontext Schule. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit liste ich einige *weiße* Privilegien auf, die *weiße* Lehrer_innen genießen. Die Privilegienliste richtet sich an *weiße* Lehrkräfte. Für sie gehört die Fähigkeit zur kritischen Reflexion der eigenen *weißen* Positionierung zur professionellen Handlungskompetenz. Die Liste soll als Sensibilisierungsinstrument *weiße* Lehrkräfte dabei unterstützen, sich ihrer *weißen* Privilegien bewusst zu werden. Sie soll dabei helfen, rassistische Diskriminierungen in der Schule besser zu erkennen, um gegen sie angehen und dem eigenen pädagogischen Auftrag gerecht werden zu können.

Rassismus: Zwei Seiten der Medaille

Rassismus hat zwei Seiten, Benachteiligung und Privilegierung. Während Rassismus Schwarze Menschen und People of Color benachteiligt, verschafft er *weißen* Menschen Vorteile. Bereits 1935 beschrieb der US-amerikanische Soziologe, Historiker und Vertreter der Bürger_innenrechtsbewegung W.E.B. Du Bois Vorzüge, die *Weiße* durch Rassismus erlangen.³⁴ Bis heute nehmen vor allem *weiße* Personen diese Vorteile, die sie im Vergleich zu Schwarzen Menschen und People of Color besitzen, nicht wahr. *Weiße* sind sich ihrer *weißen* Privilegien kaum bewusst, obgleich diese ihre Lebenserfahrungen weitreichend prägen. Indem *weiße* Privilegien als selbstverständlich und normal betrachtet werden, obwohl sie nur für *Weiße* gelten, wird das systematische Wesen des

Rassismus geleugnet. Deshalb geht die Kritische *Weiß*seinsforschung davon aus, dass *weiße* Personen ihre privilegierte Position erkennen müssen. Erst dann ist ein Verstehen von Rassismus möglich, das ein nachhaltig wirksames Handeln gegen Rassismus *weißer* Personen voraussetzt.

Um die Vorteile des Rassismus für *Weiße* ins Bewusstsein *Weißer* zu rücken, haben eine Reihe von Autor_innen Auflistungen *weißer* Privilegien erstellt. Mit meiner folgenden Aufzählung knüpfe ich an diese Listen an. Bekannt ist die Zusammenstellung der US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlerin Peggy McIntosh ([1988] 2001). McIntosh entwirft die Metapher eines „unsichtbaren Rucksacks“ voller Privilegien, mit dem *Weiße* jederzeit ausgestattet seien. Auch in Deutschland werden *weiße* Privilegien diskutiert. In Listen aufbereitet wurden sie beispielsweise von Noah Sow (2008) und Eske Wollrad (2005: 193-194). Wie diese Beiträge deutlich machen, müssen *weiße* Privilegien mitgedacht werden, wenn über Rassismus gesprochen wird und ihm langfristig etwas entgegengesetzt werden soll. Für *weiße* Personen ist es unerlässlich, sich die eigenen *weißen* Privilegien (zum Beispiel in ihrem unmittelbaren beruflichen Umfeld, in ihren Beziehungen und beim Eintreten gegen Rassismus) bewusst zu machen, um gegen Rassismus angehen und als Verbündete_r gegen Rassismus vorgehen zu können. Nicht Anschuldigungen oder Schuldgefühle sind damit das Anliegen des Sprechens über *weiße* Privilegien, sondern die Förderung einer selbstreflexiven

32 Dieser Beitrag ist ein Auszug aus dem Text „*Weiße* Privilegien in der Schule“, der zuerst beim IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung unter www.diskriminierungsfreie-bildung.de (Juli 2018) erschien.

33 In Anlehnung an Eggers u. a. (2005, S. 13) schreibe ich den als Analysekategorie verwendeten Begriff „*weiß*“ kursiv, um den Konstruktionscharakter dieser Position zu markieren. Der Ausdruck „Schwarz“ wird groß geschrieben, um die „Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotenzials, das von Schwarzen und People of Color dieser Kategorie eingeschrieben worden ist“ (Eggers u. a. (2005, S. 13)), zu betonen.

34 Du Bois hält in seinem Werk *Black Reconstruction in America* (1935) über *weiße* Arbeiter_innen rückblickend fest: „[T]he white group of laborers, while they receive a low wage, were compensated in part by a sort of public and psychological wage. They were given public deference and titles of courtesy because they were white. They were admitted freely with all classes of white people to public functions, public parks, and the best schools.“ (Du Bois [1935] (1965, S. 700)).

rassismuskritischen Haltung *weißer* Menschen, auf der rassismuskritisches Handeln aufbauen kann. Die ins Bewusstsein gerückte und kritisch reflektierte eigene *weißprivilegierte* Position kann dann zum Ausgangspunkt rassismuskritischen Handelns *Weißer* mit seinen besonderen Herausforderungen und spezifischen Möglichkeitsräumen gemacht werden.

Facetten des Rassismus in der Schule

Als Ausdruck von Rassismus lassen sich *weiße* Privilegien in allen gesellschaftlichen Bereichen finden. Davon ist auch die Institution Schule nicht ausgenommen. Dass die Schule kein rassismus-freies Lernumfeld bietet, sondern Rassismus auch hier alltäglich ist, das macht nicht nur die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) mit ihren letzten zwei Berichten (ADS 2013, 2017) und ihrem Praxisleitfaden „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden“ (ADS 2018) deutlich. Neben vielen jüngeren wissenschaftlichen Untersuchungen (zum Beispiel Marmer/Sow 2015; Riegel 2016) zeigen Publikationen verschiedener zivilgesellschaftlicher Akteur_innen (z. B. open society initiative 2013; Life e.V./ADAS 2018a, 2018b) auf, dass es an einem schulbezogenen Diskriminierungsschutz mangelt und Rassismus neben anderen Formen der Diskriminierung zum Schulalltag gehört. Diese Berichte, Studien und Beiträge geben viele Beispiele dafür, wie die Rassismusrealität an Schulen aussieht und in welchen Bereichen Schwarze Menschen und People of Color in der Schule tagtäglich benachteiligt werden. Sie bilden den Bezugsrahmen der folgenden Privilegienliste. Vom Rassismuserleben im Schulkontext sind auch *Weiße* nicht ausgenommen. Doch Rassismus wirkt sich auf sie anders aus als auf Schwarze und People of Color. Die Rassismuserfahrungen von Schwarzen und People of Color in der Schule

und der Einfluss, den Rassismus in der Schule auf Weiße hat, sind außerdem eng aufeinander bezogen. Dies gilt für alle schulischen Personengruppen gleichermaßen, für Schüler_innen, Lehrkräfte, Schulleitungen, anderes pädagogisches Personal und Eltern. Genauso wie die Rassismusrealität für Schüler_innen mit Rassismuserfahrung ein diskriminierendes Lernumfeld bereithält, bedeutet diese Realität für *weiße* Schüler_innen ein privilegiertes Lernumfeld.³⁵ Während Rassismus in der Schule für Lehrer_innen mit Rassismuserfahrung ein diskriminierendes Arbeitsumfeld verursacht, bedeutet dies für *weiße* Lehrkräfte Vorteile etc. In der Schule genießen *weiße* Personen aufgrund ihres *Weiß-Seins* im Vergleich zu People of Color und Schwarzen schulischen Akteur_innen Vorteile. Denn die Institution Schule ist ein *weißer* Raum. Sie ist in Anlehnung an eine Metapher von Sarah Ahmed (2017: 163) als ein altes Kleidungsstück beschreibbar, das sich an den *weißen* Körper anschmiegt. Die Schule hat eine auf *weiße* Körper abgestimmte Passform. Weil sie die Gestalt des *weißen* Körpers unterstützt, verleiht die Passform der Schule *weißen* schulischen Akteur_innen Erleichterungen. Die Schule ist für sie aufgrund ihres *Weiß-Seins* einfacher zu tragen (vgl. Ahmed 2017: 162-163). „Ein Kleidungsstück nimmt die Form derjenigen an, die es normalerweise tragen; es kann einfacher getragen werden, wenn du auch diese Form hast. Ein Privileg kann also auf diese Weise verstanden werden: etwas einfacher tragen zu können. Ein Privileg spart Energie. Es erfordert geringere Anstrengungen, etwas zu tun oder zu sein“ (Ahmed 2017: 163). Weil die Institution Schule auf *weiße* Menschen zugeschnitten ist, ist sie für *Weiße* entsprechend im Hinblick auf Ressourcenaufwand einfacher, sie zu durchlaufen. Doch woran macht sich die Bevorteilung *Weißer* im Kontext Schule genau fest?

35 Die hier angesprochene Privilegiertheit bezieht sich auf Rassismus. Im Hinblick auf andere Diskriminierungsformen können *weiße* Schüler_innen negativ betroffen sein und Benachteiligungen erfahren. *Weiße* Schüler_innen können beispielsweise aufgrund ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Identität, ihrer sozialen Herkunft, einer Behinderung oder ihres Aussehens in Bezug auf Gewicht und Größe (*Body Shaming*) diskriminiert werden. Im Kontext von Rassismus sind sie als *Weiße* hingegen grundsätzlich bevorteilt. *Weiße* können zwar aufgrund ihres *Weiß-Seins* situativ beleidigt (zum Beispiel als „deutsche Kartoffel“) oder ausgeschlossen werden (zum Beispiel von *Empowerment*-Angeboten für Menschen mit Rassismuserfahrung). Dies hebt jedoch ihre gesellschaftliche Machtposition nicht auf. Deswegen handelt es sich dabei nicht um Rassismus, der eine Form historisch gewachsener struktureller Diskriminierung darstellt, die sich neben zwischenmenschlicher Interaktion in Institutionen niederschlägt. Vgl. dazu ausführlicher weranderneinbrunnengraebt (2012).

Privilegien *weißer* Lehrkräfte

Im Folgenden benenne ich einige Privilegien im Kontext Schule, die *weiße* Lehrer_innen besitzen.³⁶ Die genannten *weißen* Privilegien sind Beispiele für schulische Strukturen, die es für *weiße* Lehrkräfte leichter machen, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden und für sie mehr Chancen bereithalten. Mit den Vorteilen werden für sie Anstrengungen und Benachteiligungen vermieden, die Lehrer_innen mit Rassismuserfahrung in der Schule kennen. Von allen aufgeführten *weißen* Privilegien lassen sich Ausschlüsse von Schwarzen Menschen und People of Color ableiten. Die *weißen* Privilegien existieren nur, weil Lehrkräfte mit Rassismuserfahrung in diesen Zusammenhängen Benachteiligung erleben. Viele der *weißen* Privilegien gelten in gleicher oder ähnlicher Form auch über den Raum Schule hinaus. Manche sind für die Schule spezifisch. Viele überschneiden sich oder wirken eng zusammen. Grundsätzlich stützen sich alle der gelisteten *weißen* Privilegien gegenseitig.

- 1 Aufgrund meines *Weiß*-Seins erfahre ich im Schulalltag ein gewisses unhinterfragtes Zugehörigkeitsgefühl, eine Art Willkommenskultur, Vertrautheit und Sicherheit. Das wirkt sich positiv auf meine Identifikation mit meinem Arbeitsplatz aus.
- 2 Ich werde von anderen Lehrkräften, pädagogischem Personal und Schüler_innen nicht automatisch als fremd betrachtet.
- 3 Ich kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass meine Kolleg_innen und meine Vorgesetzten, die Schulleitung, wie ich, *weiß* sind.
- 4 Beim ersten Arbeitstag muss ich nicht befürchten, von anderen Personen in der Schule mit dem Putzpersonal verwechselt zu werden oder beim Parken darauf hingewiesen zu werden, dass ich mein Auto hier nicht

abstellen könnte, da dies ein Lehrer_innenparkplatz sei.

- 5 Ich kann sicher sein, aufgrund meines *Weiß*-Seins anderen nicht erklären zu müssen, wo ich herkomme bzw. mich rechtfertigen zu müssen, weshalb ich in meinem eigenen Land lebe.
- 6 Ich muss nicht mit rassistischen Fremdbezeichnungen rechnen, wenn ich angesprochen werde oder über mich gesprochen wird.
- 7 Ich kann sicher sein, dass ich von meinen Kolleg_innen, der Schulleitung sowie Schüler_innen und deren Eltern aufgrund meines *Weiß*-Seins keine diskriminierenden Stereotypisierungen, Vorurteile, Kulturalisierungen und Exotisierungen erfahre.
- 8 Ich brauche nie darüber nachdenken, ob ich an meinem Arbeitsplatz aufgrund meines *Weiß*-Seins diskriminiert werde.
- 9 Ich muss keine Bewältigungsstrategien gegen Rassismus in der Schule entwickeln.
- 10 Wenn mein Unterricht oder meine Zusammenarbeit mit meinen Kolleg_innen oder Eltern schlecht läuft, brauche ich mich nicht zu fragen, ob dies rassistische Gründe hat.
- 11 Ich habe nicht das Gefühl, dass ich mehr leisten muss als meine Schwarzen Kolleg_innen und Kolleg_innen of Color.
- 12 Ich kann sicher sein, dass ich im Kollegium nicht aufgrund meines *Weiß*-Seins auf eine Sonderrolle reduziert werde, zum Beispiel als Übersetzer_in bei Elterngesprächen.
- 13 Ich unterrichte nach Lehrplänen, deren fester Bestandteil ein Weltbild ist, das Menschen, die, wie ich, *weiß* sind, als Norm darstellt, zentriert und aufwertet.

³⁶ Für eine Liste von rassismusrelevanten Privilegien *weißer* Schüler_innen siehe Bönkost, Jule (2018): „*Weiß* Privilegien in der Schule“, URL: http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/Wei%C3%9Fe_Privilegien_in_der_Schule.pdf (abgerufen am 17.06.2019).

- | | |
|--|---|
| <p>14 Ich kann sicher sein, dass in den Lehr- und Lernwerken, mit denen ich unterrichte, Menschen, die, wie ich, <i>weiß</i> positioniert sind, adressiert werden sowie nicht in der Rolle des Opfers oder Außenseiters, sondern als selbstbestimmte Akteur_innen dargestellt werden.</p> <p>15 In meinem Unterricht kann ich Erfahrungen, Perspektiven, Stimmen und Widerstand gegen Rassismus von Menschen mit Rassismuserfahrung unbeachtet lassen, ohne dass im weißen Schulumfeld meine pädagogische Eignung und Professionalität für eine solche Gleichgültigkeit infrage gestellt wird.</p> <p>16 In meinem Unterricht kann ich Menschen kategorisieren und definieren, wo Unterschiede zwischen „den Kulturen“ liegen sowie diese hierarchisieren.</p> <p>17 Ich kann sicher sein, auf Bildern und Postern auf den Wänden Darstellungen von Menschen zu finden, die wie ich, <i>weiß</i> sind.</p> <p>18 Ich kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, bei Ausflügen Personen zu begegnen, die, wie ich, <i>weiß</i> sind und dass meine Anwesenheit als normal angesehen wird.</p> <p>19 Ich kann davon ausgehen, beim Besuch externer Fortbildungsveranstaltungen von Personen umgeben zu sein, die, wie ich, <i>weiß</i> sind und dass meine Anwesenheit als normal angesehen wird.</p> <p>20 Ich kann sicher sein, dass ich aufgrund meines <i>Weiß</i>-Seins von Schüler_innen und deren Eltern als Expert(e)_in und Lehrperson nicht weniger akzeptiert und respektiert werde.</p> <p>21 Meine Fähigkeit zu unterrichten, wichtige Entscheidungen zu treffen und mein allgemeines Leistungsvermögen werden nicht deshalb in Frage gestellt, weil ich <i>weiß</i> bin.</p> <p>22 Ich kann zu spät zum Unterricht, zur Pausenaufsicht, zu Gesprächen oder zu</p> | <p>Konferenzen kommen, ohne dass dies darauf zurückgeführt wird, dass ich <i>weiß</i> bin.</p> <p>23 Wenn ich verantwortungslos mit meinen Aufgaben umgehe, wird dies nicht auf mein <i>Weiß</i>-Sein zurückgeführt.</p> <p>24 Ich kann sicher sein, dass meine Kolleg_innen nicht denken, dass ich nur eingestellt wurde, um an der Schule den Anteil von <i>weißen</i> Lehrenden zu erhöhen, auch wenn das vielleicht stimmen könnte.</p> <p>25 Ich kann sicher sein, dass sich meine Behandlung als <i>Weiß</i>e_r in der Schule nicht negativ auf meinen Gemütszustand ausgewirkt.</p> <p>26 Ich kann der Meinung sein, dass die Schule eine „vielfältige“ rassismussfreie Insel sei und mich dabei gut fühlen.</p> <p>27 Ich kann der Meinung sein, dass für mich alle Schüler_innen gleich seien, ich keine Unterschiede sehe, und mich dabei gut fühlen.</p> <p>28 Ich werde nicht als Repräsentant_in aller <i>Weißen</i> wahrgenommen. Mein <i>Weiß</i>-Sein arbeitet dafür, als Individuum betrachtet zu werden.</p> <p>29 Ich werde nie von Kolleg_innen aufgefordert, für alle <i>Weißen</i> zu sprechen, zum Beispiel mit der Bitte, etwas dazu zu erzählen, was <i>weiße</i> Menschen zu einer Sache sagen.</p> <p>30 Wenn ich etwas problematisiere, werde ich aufgrund meines <i>Weiß</i>-Seins nicht weniger ernst genommen.</p> <p>31 Ich muss nicht auf rassistische Vorfälle reagieren und kann mich dazu entscheiden, den alltäglichen Rassismus in der Schule zu ignorieren. In meinem <i>weißen</i> Schulumfeld wird meine pädagogische Eignung und Professionalität aufgrund einer solchen Gleichgültigkeit nicht infrage gestellt.</p> |
|--|---|

- | | |
|---|--|
| <p>32 Wenn ich Rassismus in der Schule anspreche, wird mir wahrscheinlich nicht unterstellt, dass ich sensibel, aggressiv, wütend und emotional sei.</p> <p>33 Wenn ich Rassismus in der Schule problematisiere, wird mir aufgrund mehr Glaubwürdigkeit verliehen als Lehrkräfte mit Rassismuserfahrung erfahren.</p> <p>34 Wenn ich Rassismus in der Schule zur Sprache bringe oder melde, wird mir nicht unterstellt, dass ich mich als Opfer darstellen und nur von meinem eigenen Fehlverhalten ablenken will.</p> <p>35 Ich kann mich gegen Rassismus in der Schule einsetzen, ohne dass mir unterstellt wird, ich verfolge ein persönliches Anliegen und sei eigennützig.</p> <p>36 Wenn ich keine Lust mehr dazu habe, mich gegen Rassismus in der Schule und an meinem Arbeitsplatz einzusetzen, kann ich eine Pause einlegen oder es ganz sein lassen.</p> <p>37 Meine Autorität und Vertrauenswürdigkeit als Lehrkraft werden nicht aufgrund meines <i>Weiß</i>-Seins infrage gestellt.</p> <p>38 Wenn Schüler_innen oder Eltern mir weniger Glaubwürdigkeit entgegenbringen, kann ich sicher sein, dass dies nicht an meinem <i>Weiß</i>-Sein liegt.</p> <p>39 Mir werden aufgrund meines <i>Weiß</i>-Seins nicht Neutralität oder Objektivität abgesprochen.</p> <p>40 Wenn ich nicht befördert werde, ist mit Sicherheit nicht mein <i>Weiß</i>-Sein dafür verantwortlich.</p> <p>41 Das Sprechen über Rassismus im Unterricht bedeutet für mich mit hoher Wahrscheinlichkeit kein Diskriminierungsrisiko.</p> | <p>42 Ein Projekttag oder eine Projektwoche zum Thema Rassismus bedeuten für mich mit hoher Wahrscheinlichkeit kein Diskriminierungsrisiko.</p> <p>43 Ich kann Rassismus behandeln, ohne dabei seine Auswirkungen auf Menschen, die, wie ich, <i>weiß</i> sind, zu berücksichtigen.</p> <p>44 Ich kann Rassismus behandeln, ohne dabei zu berücksichtigen, wie er meine Bildungspraxis beeinflusst.</p> <p>45 Ich kann alleine zur Arbeit gehen und wieder nach Hause und sicher sein, dass ich nicht aufgrund meines <i>Weiß</i>-Seins verfolgt oder rassistisch belästigt werde.</p> <p>46 Ich besitze das Privileg, aufgrund meines <i>Weiß</i>-Seins nicht anders behandelt zu werden, mein <i>Weiß</i>-Sein und meine <i>weißen</i> Privilegien als normal zu erfahren und nicht hinterfragen zu müssen sowie mich benehmen und unterrichten zu können, als spiele mein <i>Weiß</i>-Sein dabei keine Rolle.</p> |
|---|--|
- Dr. Jule Bönkost ist Amerikanistin und Kulturwissenschaftlerin. Gemeinsam mit Josephine Apraku gründete sie das IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung in Berlin. Sie ist Mitinitiatorin des Bildungsprojektes »Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht« beim Antirassistisch-Interkulturellen Informationszentrum ARiC Berlin e. V., das sie seit 2016 leitet. Von 2013 bis 2017 war Bönkost Lehrbeauftragte zum Thema Bildung und Rassismus(kritik) am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der Humboldt-Universität zu Berlin und an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Sie ist Herausgeberin des Sammelbandes Unteilbar – Bündnisse gegen Rassismus (Unrast, 2019).

www.diskriminierungsfreie-bildung.de

www.jule.boenkost.de

Literatur

Ahmed, Sarah (2017): Feministisch leben! Manifest für Spassverderberinnen. Münster: Unrast

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Berlin

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): Diskriminierung in Deutschland. Dritter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Berlin

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule, Berlin

Du Bois, W. E. B. [1935] (1965): Black Reconstruction in America: An Essay Toward a History of the Part Which Black Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in America, 1860-1880. New York: The Free Press

Eggers, Maureen Maisha u. a. (2005): Konzeptionelle Überlegungen. In: dies (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, 11-13

LIFE e.V./Anlauf- und Beratungsstelle (ADAS) Diskriminierungsschutz in Schulen (2018a): Schutz vor Diskriminierung an Schulen. Ein Leitfaden für Schulen in Berlin. Berlin

LIFE e.V./Anlauf- und Beratungsstelle (ADAS) Diskriminierungsschutz in Schulen (2018b): Empfehlungen zur Einrichtung einer unabhängigen Berliner Beschwerdestelle bei Diskriminierung in Schulen. Berlin

Lorde, Audre (2009): „Commencement Address: Oberlin College“. In: Byrd, Rudolph P./Cole, Johnnetta Betsch/Guy-Sheftall, Beverly (Hg.): I Am Your Sister: Collected and Unpublished Writings of Audre Lorde. New York: Oxford UP, 213-218

Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa

McIntosh, Peggy (2001): „White Privilege and Male Privilege. A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women’s Studies (1988)“. In: Andersen, Margaret L./Hill Collins, Patricia (Hg.): Race, Class, and Gender. An Anthology. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 95-105

Open Society Justice Initiative (2013): Gleichberechtigung an deutschen Schulen fordern. Berlin

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript

Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus. München: Bertelsmann

weranderneinenbrunnengraebt (2012): „Warum Weiße nicht Opfer von Rassismus sein können“. URL: <https://weranderneinenbrunnengraebt.wordpress.com/2012/09/15/warum-weise-nicht-opfer-von-rassismus-sein-konnen/> (abgerufen am 26.06.2018)

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Helmer

„Um Rassismus zu verstehen, müssen wir uns auch mit Kolonialismus auseinandersetzen“

Ein Gespräch mit Josephine Apraku

Mareike Niendorf: Warum ist es wichtig, sich in der rassismuskritischen Bildungsarbeit mit Kolonialismus und Kolonialrassismus auseinanderzusetzen?

Josephine Apraku: Wenn wir uns mit Rassismus beschäftigen, dann ist es wichtig miteinzubeziehen, wie Rassismus historisch gewachsen ist, und ganz spezifisch, wie Rassismus in Deutschland historisch gewachsen ist. Rassismus funktioniert in verschiedenen nationalstaatlichen Zusammenhängen unterschiedlich, und das hat unter anderem mit der Geschichte eines jeweiligen Landes zu tun. Dieses historische Verständnis brauchen wir, um Rassismus in der Gegenwart nachvollziehen und in seiner Komplexität verstehen und entgegentreten zu können.

Das heißt, um Rassismus in der deutschen Gegenwart verstehen zu können, müssen wir uns auch mit Kolonialismus und spezifisch mit Kolonialrassismus beschäftigen.

Rassismus und Kolonialismus müssen aber nicht per se inhaltliche Themen von rassismuskritischer Bildungsarbeit sein. Rassismuskritische Bildungsarbeit kann völlig andere Themen haben, zum Beispiel können wir uns mit Musik beschäftigen, mit Kunst oder mit Mathematik. Auch da kann man einen rassismuskritischen Maßstab anlegen und sich zum Beispiel in Bezug auf die eigene Sprache fragen: Benutze ich rassistische Fremdbezeichnungen oder Selbstbezeichnungen? Was für ein Weltbild liegt meiner Bildungsarbeit zugrunde? Habe ich ein eurozentrisches Weltbild oder vielleicht auch ein postkoloniales Weltbild beziehungsweise dekoloniales Weltbild? Alle diese Aspekte sind relevant. Deswegen ist es für eine rassismuskritische Bildungsarbeit wichtig, dass wir uns einerseits mit den Auswirkungen vergangener Zeiten auf die Gegenwart beschäftigen und andererseits praktische Handlungsstrategien für die Bildungsarbeit ableiten mit denen wir gängige eurozentrische Perspektiven dekonstruieren.

Werden die Themen Kolonialismus und Kolonialrassismus deiner Einschätzung nach angemessen in der Schule behandelt?

Kolonialismus wird zwar in der Schule behandelt, aber meistens ohne einen rassismuskritischen Maßstab. So arbeiten Lehrkräfte immer noch mit Unterrichtsmaterialien, die beispielsweise den Genozid in Namibia unbenannt lassen. Und in Unterrichtsmaterialien werden Aufgaben gestellt, die Schüler_innen dazu auffordern, sich mit der Frage zu befassen, welche vermeintlich positiven und negativen Auswirkungen der deutsche Kolonialismus auf die Bevölkerung des afrikanischen Kontinents hatte. Dies wäre zugespitzt etwa so, als ob Schüler_innen eine Pro- und Kontraliste über die Auswirkungen des Nationalsozialismus auf jüdische Menschen in Deutschland schreiben sollen – eine solche Fragestellung wäre hierzulande, völlig zurecht, undenkbar. Für mich macht das deutlich, dass die Gewalt, die mit kolonialer Unterdrückung und Ausbeutung einherging, und die ja in Teilen bis heute Bestand hat, noch immer weitestgehend ausgeblendet wird.

Hinzu kommt, dass es kaum Wissen zum deutschen Kolonialismus gibt, inwiefern es eine Geschichte von Gewalt ist und insbesondere auch, welche Formen von Widerstand es gegeben hat. So wird über Kolonialismus in der Regel aus einer Täter_innenperspektive gesprochen – Widerstand wird überhaupt nicht thematisiert.

Und nicht zuletzt wird Kolonialismus nur in der Vergangenheit verankert. Die Auswirkungen des kolonialen Geschehens werden nicht hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit auf die Gegenwart hin untersucht.

Welche Veränderungen bei der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sind notwendig?

Wichtig wäre – nicht nur im Hinblick auf das Thema Rassismus und auf die Behandlung von Kolonialismus im Unterricht –, dass alle Formen von Diskriminierung und Diskriminierungskritik in der Ausbildung verpflichtend behandelt

werden. Das ist deshalb notwendig, weil in den Klassenzimmern Menschen sitzen, die von diesen Themen berührt werden. Immerhin leben wir in einer Gesellschaft, die zunehmend divers wird. Unabhängig davon würde ich, wenn ich mich mit einer Gruppe ausschließlich *weißer* Schüler_innen mit Kolonialismus beschäftige, das trotzdem nach rassismuskritischen Maßstäben machen. Tatsächlich gibt es bis heute keine verpflichtenden Veranstaltungen an Universitäten zu Diskriminierung und Diskriminierungskritik. Die Angebote, die es gibt, werden in der Regel von Vereinen ausgerichtet, häufig auch ehrenamtlich und/oder zeitlich begrenzt, so wie auch unsere Fortbildungsreihe „Hier und Jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht!“, die wir gemeinsam mit dem Verein ARiC Berlin angeboten haben. Das Problem ist natürlich, dass solche Projekte zutiefst prekär sind. Es ist auch deshalb dringend notwendig, dass Diskriminierungskritik Bestandteil in der universitären Ausbildung von Lehrkräften wird.

Was ist bei der Planung von Bildungsarbeit zu Kolonialismus und Kolonialrassismus zu beachten?

Da spielen sehr viele Aspekte eine Rolle. Zum Beispiel hängt die Planung stark davon ab, welche Zielgruppe angesprochen werden soll beziehungsweise für wen Bildungsmaterialien konzipiert werden sollen. Allgemein stelle ich fest, dass widerständische Perspektiven dabei sehr stark ausgeblendet werden, selbst wenn Menschen rassismuskritische Bildungsarbeit machen. Entsprechend fehlt es oftmals an Wissen aus den unterschiedlichen afrikanischen Ländern zu dem Thema. Wenn Kritik am Kolonialismus zur Sprache kommt, handelt es sich häufig um *weiße* Kritik. *Weiße* Rassismuskritik und die kritische Reflexion von *Weiß*-Sein sind notwendig, wenn wir Veränderung bewirken wollen – dennoch gilt es beides aus postkolonialer Perspektive kritisch zu hinterfragen. Wenn wir uns zum Beispiel mit Namibia beschäftigen, können wir uns einerseits mit der Landnahme während der Kolonialzeit beschäftigen, die von Deutschland ausging. Wir können uns aber auch – und das finde ich gleichermaßen wichtig – damit beschäftigen, inwiefern die Besitzverhältnisse in Namibia bis heute nach einem kolonialen Verteilungsmuster funktionieren. Beides ist aus widerständiger Perspektive behandelbar!

Welche Kriterien sollten bei der Auswahl von Materialien berücksichtigt werden?

Meiner Ansicht nach ist das Material nicht in erster Linie ausschlaggebend dafür, ob der Unterricht rassismuskritisch gestaltet werden kann oder nicht. Auch mit problematischen Materialien kann rassismuskritisch unterrichtet werden. Beispielsweise kann die oben angesprochene Frage zu den Vor- und Nachteilen des Kolonialismus kritisch eingeordnet werden. Grundsätzlich würde ich darauf achten, dass das Material für verschiedene Zielgruppen mit Blick auf die unterschiedliche Betroffenheit von Rassismus geeignet ist und nicht so stark reproduziert – also dass es zum Beispiel nicht das N-Wort enthält. Mit Zielgruppe meine ich in dem Zusammenhang die Positionierungen der Schüler_innen im Zusammenhang mit Rassismus – also ob es sich um eine ausschließlich *weiße* Gruppe handelt oder eine Gruppe mit *weißen* Schüler_innen, Schüler_innen of Color und Schwarzen Schüler_innen.

Es gibt Materialien, die versuchen, Empathie zu wecken und deswegen besonders viel Grausamkeit zeigen und damit rassistische und koloniale Perspektiven wiederholen. Hilfreich wäre es, mit Materialien zu arbeiten, die Empowerment in den Fokus rücken, etwa indem widerständische Geschichten erzählt werden und trotzdem eine kritische Auseinandersetzung ermöglichen.

Was rätst du Multiplikator_innen der Bildungsarbeit, die sich stärker mit der Thematik beschäftigen möchten?

Wichtig ist es, sich Wissen anzueignen. Einfach deshalb, weil dieses Wissen marginales Wissen ist. Es ist kein Wissen, das uns im Alltag begegnet; denn der Alltag ist geprägt von rassistischen Strukturen. Entsprechend ist alles, was in Richtung Rassismuskritik geht, eine Art Bruch mit dieser Norm. Diese Aneignung von Wissen kann auch zu einer gewissen Entspanntheit führen, gerade was eigene Verstrickungen angeht. Gerade *weiße* Lehrkräfte fühlen sich oftmals ohnmächtig im Hinblick auf ihre Positionierung, weil sie denken: Naja, ich bin *weiß* und ich komme nicht aus dieser Position raus. Darum geht es aber auch nicht! Vielmehr geht es darum zu verstehen, welche Herausforderungen und Grenzen diese Position mit sich

bringt: Nämlich, dass das Wissen zu Rassismus eine Form von Fachwissen sein kann, aber niemals ein Erfahrungswissen. Dabei ist es auch wichtig zu reflektieren, welche Herausforderungen und Möglichkeiten damit einhergehen. Beispielsweise erfahren *weiße* Lehrkräfte häufig mehr Unterstützung darin, Rassismuskritik in der Schule zu stärken als Schwarze Lehrpersonen. Ich kann nur empfehlen, sich Wissen anzueignen und gleichzeitig entspannt damit umzugehen, dass die eigene Position im Hinblick auf Rassismus immer von Möglichkeiten und von Grenzen geprägt ist.

Es geht nicht darum, alles richtig zu machen. Sondern es geht darum, immer wieder zu dekonstruieren, kritisch zu reflektieren und sich auf dieser Basis weiterzuentwickeln.

Josephine Apraku ist Afrikawissenschaftlerin. Seit 2015 ist sie Lehrbeauftragte an der Alice Salomon Hochschule Berlin und seit 2016 Lehrbeauftragte am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der Humboldt-Universität zu Berlin. Zusammen mit Jule Bönkost leitet sie das IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung in Berlin.

Das Gespräch führte Mareike Niendorf

Schulen mit Rassismus und zu wenig Courage, es zuzugeben

Mutlu Coşkun

Seit Mai 2019 gehören zu dem Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ schon 3000 Schulen in ganz Deutschland. Das ist eine tolle Nachricht. Es ist nämlich schön zu sehen, dass Schulen sich gegen Rassismus positionieren und ein Zeichen dagegen setzen. Jedoch möchte ich hiermit meine Erfahrungen mit Schulen, darunter auch Schulen „ohne Rassismus“, teilen. Es gibt keine Schule ohne Rassismus, zumindest habe ich noch keine gesehen. Dazu muss ich mein Verständnis von Rassismus erläutern. Kurz gesagt ist alles rassistisch, dass Menschen aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen Herkunft, Religion oder Hautfarbe marginalisiert. Diesen Rassismus kann ich in der Schule auf drei Ebenen beobachten, und zwar auf der strukturellen, institutionellen und der individuellen Ebene. Für die strukturelle Ebene muss man sich die Lehrer_innen und die Schüler_innen anschauen. Wir haben schon seit Jahrzehnten so viel Diversität in der Schule, aber leider nur unter den Schüler_innen. Es gibt hier und da schon ein paar People of Color, die als Lehrer_innen arbeiten, aber wir sind noch weit davon entfernt, die Gesellschaft in unseren Lehrerzimmern abzubilden. Erst wenn dies gegeben wäre, könnten wir beginnen über Neutralität zu sprechen. Rassismus gibt es aber auch auf institutioneller Ebene. Das bedeutet, dass nicht unbedingt eine Person rassistisch handeln muss, sondern dass es gewohnte Arbeitsabläufe geben könnte, die Menschen marginalisieren. Dazu hat die Universität Mannheim untersucht, inwiefern der türkische Name eines Schülers die Notenvergabe beeinflussen kann. 204 Studierende sollten hierfür zwei verschiedene Diktate benoten. Tatsächlich waren die Diktate aber identisch. Alles, was sie voneinander unterschied, war der Name des Schülers – entweder Max oder Murat. Dabei kam

heraus, dass – obwohl die Fehler an derselben Stelle gemacht wurden – Murat im Durchschnitt schlechter benotet wurde³⁷. Man kann also daraus schließen, dass die Institution Schule Menschen aufgrund ihrer „fremden“ Namen schlechter behandelt. Schließlich findet Rassismus auch auf individueller Ebene statt. Dabei gibt es einerseits Rassismen, welche sich durch die Schüler_innen reproduzieren. Andererseits gibt es Rassismen, die von Lehrer_innen im Unterricht und gerade durch ihren Unterricht weitergegeben werden. Beispielsweise stellte eine Lehrperson folgende Aufgabenstellung für eine Diskussion/Erörterung: „Sollten Einwanderer muslimischer Herkunft einen besonderen Erziehungskurs besuchen müssen?“ Die Lehrperson betonte, dass sie natürlich nicht dieser Meinung sei. Doch allein durch die Aufgabenstellung wird suggeriert, dass es so etwas wie eine muslimische Herkunft gibt, dass es oft Einwanderer sind, die diese Herkunft haben und dass diese Menschen irgendwie ein Problem mit Erziehung haben sollen. Hier werden Stereotype bedient. Es ist also doch nicht so einfach, den Rassismus an Schulen zu dekonstruieren. Wie anfangs gesagt, die Initiative der Schulen, gegen Rassismus vorzugehen ist schön, aber vielleicht muss da noch mehr gemacht werden, als eine Plakette an die Schule zu basteln.

Mutlu Coşkun ist beschäftigt an einer integrierten Gesamtschule, Lehramtsstudent in den Fächern Deutsch und Philosophie und engagiert sich im Empowerment für Muslim_innen und im Bereich des antimuslimischen Rassismus. Er war in diversen muslimischen Vereinen ehrenamtlich in der Jugendarbeit und im Vorstand tätig. Danach war er Vorsitzender der Muslimischen Hochschulgruppe seiner Universität.

37 vgl. Bonefeld, Meike / Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance. Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: Frontiers in Psychology.

„Der Globale Süden ist hier in Deutschland“

Ein Gespräch mit Maria Virginia Gonzalez Romero

Beatrice Cobbinah: Das von dir koordinierte Projekt „AbriendoPuertas – EröffneDirWege“ umfasst unter anderem Empowerment Training, KomBI-Laufbahnberatung sowie Pädagogik der Befreiung und richtet sich an Personen mit Migrationserfahrung. Welche Vision steht dahinter?

Maria Virginia Gonzalez Romero: Seit vielen Jahren habe ich die Vision, eine eigene Beratungsstelle zu eröffnen. Es soll ein Café mit Bibliothek und einer kleinen Bühne sein. Dieses Café – *El Malecón*³⁸ – ist das Herzstück des Hauses, in dem die unterschiedlichsten Beratungen angeboten werden. Ein Café, in dem Beratung niederschwellig stattfindet. Dabei geht es darum, dass die Menschen erst mal reinkommen, etwas trinken, vielleicht auch erst einmal „nur für sich“ sind. Es liegen viele Informationsmaterialien aus, in unterschiedlichen Sprachen. Die Personen, die gerade im Café Dienst haben, können bei Bedarf auch noch weitere Informationen bereitstellen, Auskunft geben und möglicherweise auch schon ein wenig beraten.

Der Gedanke, der dahintersteckt, ist, dass einige Personen Hemmungen vor einer Beratung haben. Deshalb sollte in diesem Café ein erster Kontakt einfach so möglich sein, ohne dass dazu ein Termin notwendig ist. Die Person soll sich frei für oder gegen eine Beratung entscheiden können. Die Person könnte auch einfach nur dasitzen und lesen, etwas trinken, um sich erstmal ein Bild zu machen. Und kann dann auch wieder gehen. Die Personen, die dort Dienst haben, sind geschulte Berater*innen – ich definiere sie – uns – als Grenzgänger*innen. Die meisten geschulten Personen sind aus dem Globalen Süden und oft ehrenamtlich in ihren Communities tätig. Sie genießen sehr oft sehr viel Anerkennung in den genannten Communitys.

Und ganz wichtig war mir auch noch, dass die Teilnehmenden durch diese Qualifizierung einen Weg in die bezahlte Arbeit als Berater*innen eröffnet bekommen sollten, wenn auch auf Honorarbasis. Ehrenamtliche Arbeit ist sehr wichtig, ich unterstütze sie. Aber es kann nicht sein, dass diese Arbeit nicht vergütet wird, weil deren Professionalität nicht anerkannt wird.

Deine Qualifizierungsmethode basiert auf verschiedenen Bildungsansätzen. Welche Konzepte hast du zusammengebracht?

In diesem Konzept wurden mehrere pädagogische Ansätze zusammengebracht: Empowerment Training, Pädagogik der Befreiung – Educación Popular, Social Justice Training mit Diversitätsansatz, KomBI Laufbahnberatung; Dialogmethode und andere mehr. Bereits mit elf Jahren war ich politisch aktiv. In der Organisation, zu der ich gehörte, gab es Arbeitskreise, es war politische Bildung. Von Kind auf habe ich also das Konzept von Solidarität und Gleichberechtigung kennengelernt und verinnerlicht. Es war die Educación Popular, die sich in meiner Seele ausgebreitet hat. Sie ist in ganz Lateinamerika verbreitet. Ein Ansatz davon ist auch auf der ganzen Welt bekannt geworden: die Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire. Es ist politische Bildung. Du lernst dich hin zu setzen und deinen Alltag zu analysieren. Ich suche Werkzeuge, Ideen, Argumente, wie ich Macht über meinen Alltag übernehmen und mich durch Aneignung von Wissen emanzipieren kann. Für das Empowerment Training innerhalb unserer Qualifizierung haben wir das Konzept von Pasquale Rotter persönlich übernommen: **Empowerment in Motion**: Der Ansatz dieses Konzeptes ist, dass Diskriminierung sich immer am Körper festmacht. Soll heißen, Körper, die „anders aussehen“ oder „anders klingen“, Körper, die „von irgendwo hierhergekommen“ sind, Körper, die nicht der herrschenden Norm entsprechen, werden in

38 Ein *Malecón* ist eine Promenade, ein Spazierweg. Ich kann dort stehen bleiben, mir alles anschauen und vielleicht länger bleiben – oder weiter gehen. Alles ist möglich an diesem *Malecón*.

Ungleichheitssystemen abgewertet, marginalisiert und sanktioniert – oder eben „eingepasst“.

Kannst du das Konzept näher beschreiben?

Pasquale Rotters Konzept „Empowerment in Motion“ geht davon aus, dass sich Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen körperlich einschreiben. Fluchterfahrungen und wiederholte sexistische und rassistische Abwertungs- und Gewalterfahrungen schreiben sich nachhaltig in den Körper ein und prägen auf Dauer unser Erleben, Denken und Fühlen. Körperlich nicht transformierte Unterdrückungserfahrungen führen mit der Zeit zur Starre, Schwächung und/oder Krankheit. Man kann fast sagen, zu jeder nicht bewältigten oder verarbeiteten Gewalterfahrung gibt es irgendwo im Körper einen verhärteten Muskel, eine Starre. „Empowerment in Motion“ arbeitet also mit dem Körper als Instrument, um einerseits die eigenen „Verhärtungen“ zu transformieren und damit im Ergebnis die Gesellschaft zu verändern. Dazu hat sie basierend auf Atem- und Achtsamkeitstechniken, Körperarbeit sowie Techniken der Bewegungs- und Kontaktimprovisation zahlreiche Methoden entwickelt, die Empowerment und Befreiung dadurch ermöglichen, dass der Körper wieder in Bewegung“ gebracht wird – inklusive des Atmens, den Pasquale als die Grundbewegung des Körpers bezeichnet. Wir lernten mit ihr was Rassismus und andere Diskriminierungsmerkmale für unsere Körper bedeuten. Wie reagieren wir körperlich und emotional auf Diskriminierung und wie hängt das mit unseren Gedanken und Schlussfolgerungen über die Realität zusammen? Wie machen sich diese Erfahrungen körperlich bemerkbar? Zum Beispiel als Schmerz? In unserer Qualifizierung hat Pasquale sowohl gezielt Übungen angeboten, um die Achtsamkeit für den eigenen Körper, für die anderen Teilnehmer*innen und die Umgebung zu erhöhen, als auch diesen Ansatz als unterstützenden Weg im ganzen Prozess beibehalten.

Social Justice ist ein Konzept aus den USA, das an den deutschen Kontext angepasst wurde³⁹ und sich kritisch mit (struktureller) Macht auseinandersetzt. Es ist angelehnt an die Bürgerrechtsbewegung der USA und steht auch der Educación Popular sehr nahe. Den Ansatz von Social Justice und die „Mahloquet Dialogmethode“ nutze ich in unserer Qualifizierung, um unsere Haltung, sowohl der Referent*innen als auch der Teilnehmenden, zu reflektieren.

Welche Rolle spielt Sprache in deinen Qualifizierungskonzepten?

Unter den Teilnehmenden der Fortbildungen wurde in Hinsicht auf Sprachsensibilität immer wieder einiges diskutiert. Ein konkretes Beispiel sind Farben und Redewendung: Farben haben immer eine Bedeutung, wenn auch nicht überall beziehungsweise für alle Menschen dieselbe. So wurde zum Beispiel der Ausdruck „der rote Faden“ von verschiedenen Teilnehmenden sehr oft kommentiert. Die Farbe „Rot“ wurde als schwierig empfunden und schaffte teilweise Verwirrung, weil damit bestimmte Assoziationen verbunden waren: Für einige bedeutete Rot Gefahr, „Vorsicht, nicht in diese Richtung, da verlierst du dich“ und ähnliches. Die Schwierigkeit von Sprichwörtern und Redewendungen ist somit klar. Sprache nicht zu reflektieren, hat oft mit einem privilegierten Denken zu tun. Sprache hat ein Bedeutungspotential im Zusammenhang mit der sozialen und kulturellen Realität des Menschen. Deswegen müssen neue Rahmen für das Lesen und das Sprechen geschaffen werden. Rahmen, die den Wert von Wissen, das nicht eurozentrisch ist, sichtbar machen und dieses Wissen nicht ausblenden. Es ist wichtig, das institutionelle koloniale Denken ins öffentliche Licht zu rücken. Zu oft wird ignoriert, dass die Menschen nicht sprachlos in Deutschland angekommen sind und dass sie auch sehr oft mehrere Sprachen mitbringen. Diese Tatsache soll als wichtige und wertvolle kulturelle *Wissensschatztruhe* wahrgenommen und respektiert werden.

39 Leah Czolek, Gudrun Perko = Fachhochschule Potsdam.

Wie können dekolonialisierte (Weiter-)Bildungskonzepte nachhaltig dazu beitragen, dass Personen ihre Kompetenzen und Ressourcen besser nutzen können?

Dekoloniales Denken ist eine ideologische und soziokulturelle Positionierung. Sie setzt eine ethische Haltung des Respekts vor dem Menschen in allen seinen kulturellen Ausdrucksformen voraus, der Fürsorge für die Werte, die ihn*sie* verbessern, im Gegensatz zu der globalen sozialen Ungerechtigkeit. Es sollen Strategien geschaffen werden gegen die Ausblendung und die Verheimlichung des Wissens aller Menschen mit Migrationsbeziehungswise Fluchterfahrung, die von der Dominanzgesellschaft als „die Anderen“ gesehen werden.

Als ich nach Deutschland kam, gab es viele Dinge, die ich erst mal nicht verstanden habe. Zum Beispiel, warum mein Studienabschluss nicht anerkannt wurde. Ich hatte einen sehr guten Abschluss. Ich fragte mich, wo und was ich überhaupt arbeiten kann und was ich für Möglichkeiten hatte. Gleichzeitig wurden meine Kompetenzen nicht geschätzt und mir wurde häufig meine Expertise abgesprochen, weil ich kaum Deutsch sprach. Hier in Deutschland habe ich einen Dokortitel in der „Universität des Lebens“ als „die Andere“ absolviert. Alle diese Erfahrungen haben mich geprägt und mein Gefühl für Gleichberechtigung gestärkt. Ich habe also angefangen, mir so viel Wissen wie möglich anzueignen, um meine eigene Lage verstehen und auch ändern zu können. Aus meinen Erfahrungen mit der Educación Popular heraus wollte ich nicht nur für mich lernen, sondern Wissen mit Menschen in ähnlichen Situationen teilen und austauschen.

Für Menschen mit Migrations- und Rassismus-Erfahrung ist der Weg in den Arbeitsmarkt oder in Qualifizierungsmaßnahmen oft ein langjähriger Prozess. Die strukturelle Gewalt ist sehr ausgeprägt, es gibt sehr viele beschränkende und einschränkende soziale und institutionelle Rahmenbedingungen. Trotz des Anerkennungsgesetzes von 2012 sind auch (hoch) qualifizierte Migrant*innen aus dem Globalen Süden mit institutionellen Hürden konfrontiert, die ihnen einen angemessenen Zugang zum Arbeitsmarkt versperren. Dazu kommt, dass sich beratende Personen sehr stark und ausschließlich an den gesetzlichen

Bestimmungen orientieren. Und die Restriktionen geben sie einfach an die zu unterstützende Person weiter. Anstatt ihre privilegierte Situation in dieser Gesellschaft zu nutzen und Spielräume zu eröffnen, gemeinsam Wege zu suchen und hoffentlich auch zu finden. Ohne die Komfortzone zu verlassen, ohne Privilegien und das Weißsein zu reflektieren und zu ändern, wird nur der Ausschluss reproduziert.

Trainer*innen und bei Berater*innen sollten dringend eine dekoloniale Perspektive einnehmen und vermitteln.

Kannst du das näher erläutern?

Ein dekoloniales Bildungskonzept soll die Trainer*innen und Multiplikator*innen befähigen, ihren eigenen Diskriminierungskoffer zu erkennen und ihn auch benennen zu können. Und ihre Privilegien produktiv zu nutzen. Bei einer dekolonialen Perspektive sollen konkret die Folgen der kolonialen Beherrschung reflektiert werden. Das Wissen des Südens soll nicht mehr ausgeblendet und/oder angeeignet werden. Ja, es kommt dazu, dass vieles Wissen, das zu der ausgeblendeten Kultur gehört, von Westeuropa angeeignet wird als eigenes Wissen. Mit dieser Reflexion und Perspektive werden Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung nicht mehr nur als „Opfer“, angesprochen werden, sondern auch als Menschen wahrgenommen, deren Erfahrungen wichtiges Wissen mit sich tragen.

Auch über Rassismus muss gesprochen werden. Gelingt das alles, können wir aktiv in gesellschaftliche Prozesse intervenieren. Wird das alles anerkannt, ist ein Weg geöffnet.

Das ist auch die Antwort darauf, warum es Diskussionen darüber in eurem Projekt „Maßstab Menschenrechte“ gab. Unser Wissen, unsere Erfahrung wird oft wie eine Ware benutzt, die „kostenlos“ benutzt und übernommen werden kann – gleichzeitig werden die Quellen dieses Wissens ausgeblendet. Wie ich es eben auch schon beschrieben habe: Es soll verantwortungsvoll mit diesem Wissen umgegangen werden, sprich ein dekoloniales Denken und Haltung etabliert und entwickelt werden. Ich kann nur mit anderen Worten dasselbe, wie schon vorher erklärt, wiederholen: Marginalisierte Personen, wie Menschen mit Migrationserfahrung aus dem Globalen Süden, Schwarze Menschen, Menschen

mit Fluchterfahrung und andere haben spezifische Wissensbestände, die aber bis heute als solche nicht anerkannt werden. Gleichzeitig sind die Zugänge zu formaler Bildung für diese Personen erschwert oder nicht vorhanden, zum Beispiel durch sprachliche Barrieren, nicht anerkannte Bildungsabschlüsse etc.

Was tun? Bildungsstätten können dazu beitragen, dass ihre Räume zugänglich für diese Personen sind und dass deren Wissen als solches anerkannt wird. Es gibt Wege: Die Komfortzone verlassen und sich mit eigenen Privilegien auseinandersetzen und diese hinterfragen, verstehen, dass die Grenzen der Welt nicht in Europa liegen und wahrnehmen, dass der Globale Süden hier in Deutschland ist, selbstorganisiert als Migrant*innen, als Menschen mit Fluchterfahrung, als politisch exilierte Menschen mit eigener Sprache, eigenem Wissen, eigene Erfahrung, eigene Visionen und Utopien.

Maria Virginia Gonzalez Romero ist langjährige politische Aktivistin. Sie hat Sozialwissenschaften und Pädagogik in Venezuela studiert. Aus politischen Gründen ging sie ins „freiwillige“ Exil nach Rumänien, wo sie an der Cluj-Napoca-Universität Betriebswirtschaft studierte. Sie ist Social-Justice-Trainerin mit Diversitätsansatz und leitet eigene Projekte (zurzeit: Abriendo puertas). Ihr Denken ist geprägt von ihrer eigenen Biografie: Educación Popular (Politische Bildungsarbeit), Pädagogik der Unterdrückten, Kommunale Arbeit, Avia-Yala-Weltanschauung, dekolonialistische und Queer-Theorien sowie feministisches und antirassistisches Denken.

Das Gespräch führte Beatrice Cobbinah

Projektpublikation:

Maria Virginia Gonzalez Romero (2017): Am Anfang war eine Vision. Ein Prozess zu einer Beratung im Kontext von Kolonialität

https://www.via-bayern.de/misc/uploads/2018/12/AP_Broschure.pdf (abgerufen am 24.10.2019)

Konzeption und Durchführung von Angeboten diskriminierungsbewusster Menschenrechtsbildung

Mareike Niendorf

Ziel von Menschenrechtsbildung und Diskriminierungsschutz ist die tatsächliche Gleichberechtigung aller Menschen. Allerdings können viele Menschen – insbesondere marginalisierte Personen – ihre Rechte de facto häufig nicht in Anspruch nehmen. Dies gilt auch für geflüchtete Menschen. Gleichzeitig strukturiert Rassismus als Machtverhältnis Gesellschaft und schlägt sich in gesellschaftlichen und institutionellen Regeln, Praxen und Diskursen nieder. Wie also kann Bildung vor diesem Hintergrund zu einer Gesellschaft beitragen, die die Würde und Rechte von Menschen mit Fluchtgeschichte anerkennt? Wie können Menschenrechte eine Gesprächskultur stärken, die offenen Meinungsaustausch fördert und gleichzeitig vor diskriminierenden Äußerungen schützt? Wie kann struktureller und institutioneller Rassismus thematisiert und adressiert werden? Diese Überlegungen waren leitend für die im Rahmen des Projekt „Maßstab Menschenrechte“ angebotenen Workshops und Seminare. Grundlage für deren Konzeptionierung und Durchführung war der Ansatz einer diskriminierungsbewussten Menschenrechtsbildung. Das Projekt wollte Pädagog_innen darin stärken und ihnen Wege aufzeigen, eigene Angebote menschenrechtlich fundiert und diskriminierungsbewusst zu konzipieren und durchzuführen.

Im Folgenden werden Überlegungen, Ansätze und Erfahrungen aus dem Projekt zusammengetragen und dargestellt. Die Ergebnisse und

Lernerfahrungen der Workshops sollen so gesichert werden und anderen Pädagog_innen, Anregungen bezüglich ihrer eigenen Bildungspraxis geben. Themenschwerpunkte sind folglich Flucht, Asyl und Rassismus, allerdings sind viele der hier dargestellten Aspekte ganz grundsätzlich für Angebote diskriminierungsbewusster Menschenrechtsbildung relevant und können als Hilfestellung bei der Planung und Durchführung dienen.

1 Grundlagen: Menschenrechtsbildung und Diskriminierungsschutz⁴⁰

Menschenrechte sind universal. Sie dienen als global anerkannter, ethischer und rechtlicher Maßstab und sind ausschlaggebend für die Prävention und den Abbau von Diskriminierungen. Als rechtlicher Rahmen bieten sie die Möglichkeit, die eigenen Rechte und die Rechte anderer einzufordern und durchzusetzen. Gleichzeitig sind Menschenrechte eine Leitlinie für die Gestaltung gesellschaftlichen Miteinanders.

Damit dies tatsächlich umgesetzt werden kann, braucht es Menschenrechtsbildung. Nur dort, wo Menschen ihre Rechte kennen, können sie sie einfordern und durchsetzen. Menschenrechtsbildung trägt damit grundlegend zum demokratischen Rechtsstaat bei. Formal verankert ist das Recht auf Menschenrechtsbildung in diversen Menschenrechtsverträgen,⁴¹ seine Bedeutung und Ausgestaltung wird auf internationaler⁴² und

40 Teile des Abschnitt 1 basieren auf folgenden Publikationen des Deutschen Instituts für Menschenrechte: Niendorf, Mareike / Reitz, Sandra (2019): Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_25_Schweigen_ist-nicht-neutral.pdf; sowie Deutsches Institut für Menschenrechte (2016): Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf

41 So sind in Artikel 13 Sozialpakt, Artikel 29 der Kinderrechtskonvention, Artikel 7 der Anti-Rassismuskonvention, Artikel 8 und 24 Abs. 1 der Behindertenrechtskonvention sowie Artikel 10c der Frauenrechtskonvention sowie in Präambel und Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte menschenrechtliche Bildungsziele festgelegt.

42 UN Generalversammlung (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. A/RES/66/137. In deutscher Übersetzung abrufbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf

nationaler⁴³ Ebene weiter bekräftigt und ausdifferenziert. So beschreibt etwa die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training von 2011 Menschenrechtsbildung anhand ihrer drei Dimensionen:

- 1 Bildung über Menschenrechte: Wissen über wichtige Dokumente zum Schutz der Menschenrechte (Verträge, Erklärungen), deren Inhalte und Bedeutung, aber auch über zugrundeliegende Werte sowie die sozialen und historischen Prozesse der Entwicklung der Menschenrechte
- 2 Bildung durch Menschenrechte: Bewusstsein, Reflexion und Diskussion von persönlichen Einstellungen und Haltungen, auch über die Relevanz der Menschenrechte im eigenen Leben. Die Form des Lehrens und Lernens muss dabei die Rechte aller achten und sollte daher methodisch weitestgehend partizipativ und inklusiv angelegt sein
- 3 Bildung für Menschenrechte: Befähigung zum Handeln und zum emanzipatorischen Denken: Stärkung des Bewusstseins über die eigenen Rechte sowie der Verantwortung für die Verwirklichung der Rechte anderer mit dem Ziel, sich für die eigenen und für die Rechte anderer einzusetzen.



Diese drei Dimensionen der Menschenrechtsbildung lassen sich in der Praxis nicht immer klar trennen. Um nachhaltig Einstellungen zu reflektieren, Wissen zu vermitteln und Handlungsoptionen weiterzuentwickeln, sind inhaltlich und methodisch das Lernen über, für und durch Menschenrechte wesentlich. Wichtig ist dabei, dass Menschenrechtsbildung selbst wertschätzend und lernendenzentriert gestaltet ist. Es sollte deutlich werden, dass Menschenrechte in der Lebenswelt der Lerngruppe konkret relevant sind. Dabei ist Menschenrechtsbildung anschlussfähig an eine Reihe anderer, verwandter pädagogischer Disziplinen. Dazu gehören Demokratie-Erziehung, historisch-politische Bildung, Friedenspädagogik oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Innerhalb dieser Disziplinen können Menschenrechte thematisiert werden, doch ist dies nicht immer der Fall. Eine explizite menschenrechtliche Anbindung ist aber dringend nötig: Es macht einen Unterschied, ob ich aufgrund eines eher diffusen Unrechtsgefühls um etwas bitte – etwa darum, nicht diskriminiert zu werden – oder ob ich es einfordere, weil es „mein gutes Recht“ ist. Unrecht muss als solches erkannt und benannt werden. Dieser rechtebasierte Ansatz der Menschenrechtsbildung unterscheidet sich stark von rein moralischen Appellen, da er auch die Verantwortlichkeiten auf staatlicher Ebene und ihre strukturellen Voraussetzungen berücksichtigt.

Diskriminierungsschutz ist ein Strukturprinzip der Menschenrechte: Jedes einzelne Recht, von Meinungsfreiheit über das Recht auf Wohnen bis zum Recht auf Bildung, muss diskriminierungsfrei für alle Menschen gewährleistet werden. Die Menschenrechte verbieten Ungleichbehandlung, die an bestimmte tatsächliche oder zugeschriebene Merkmale anknüpft und sich nicht rechtfertigen lässt. Menschen erfahren Diskriminierungen zum Beispiel durch Rassismus und/oder anknüpfend an Religionszugehörigkeit, Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung oder Beeinträchtigungen. Mit den Diskriminierungsverboten reagieren die Menschenrechte auf gesellschaftlich und historisch tief verwurzelte strukturelle Ungleichheiten, die

43 Etwa Kultusministerkonferenz (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/demokratie-braucht-ueberzeugte-und-engagierte-demokraten-empfehlungen-zur-demokratie-und-menschenr.html> (abgerufen am 24.10.2019)

sich als Ungleichbehandlung, Ausgrenzung oder gar Gewalt manifestieren. Eine zentrale Rolle im Zusammenhang von Diskriminierungskritik kommt dabei dem Konzept der Intersektionalität zu. Dieser, stark von Schwarzen Frauenbewegungen geprägte Ansatz, beschreibt die Überschneidung von historisch gewachsenen Machtverhältnissen wie zum Beispiel Geschlecht, Behinderung, Rassismus oder sozio-ökonomische Herkunft. Intersektionalität nimmt die Verwobenheiten zwischen diesen Dimensionen in den Blick und betrachtet sie nicht nur additiv. Eine intersektionale Perspektive umfasst nicht nur mehrere Dimensionen, sondern berücksichtigt auch deren Wechselwirkungen, Überschneidungen und Effekte gegenseitiger Verstärkung in der Lebenswirklichkeit von Menschen.⁴⁴

Diskriminierungsschutz ist selbstverständlich auch die Grundlage, um Bildungsveranstaltungen zu planen und durchzuführen. Auch in diesem Kontext haben alle Beteiligten das Recht nicht diskriminiert zu werden, sei es durch strukturelle Gegebenheiten wie Zugangsbarrieren oder auch durch Interaktionen wie diskriminierende Äußerungen oder Beschimpfungen. Insbesondere Lehrer_innen und Schulleitung staatlicher Bildungseinrichtungen, aber auch alle anderen Pädagog_innen tragen die (menschenrechtliche) Pflicht, alle Beteiligten zu schützen und für eine diskriminierungsfreie Lernumgebung zu sorgen, in der die Rechte aller geachtet werden. Diese diskriminierungskritischen Grundsätze gelten unabhängig vom konkreten Inhalt des Bildungsangebots.

Gleichzeitig kann Diskriminierungskritik und der Schutz der Diskriminierungen natürlich auch Inhalt von Bildungsveranstaltungen darstellen. Dies gilt insbesondere für Menschenrechtsbildungsangebote. Diskriminierungen und die dahinterstehenden Mechanismen auch explizit zu thematisieren, stellt dabei nicht nur eine sehr wichtige und verpflichtende Aufgabe dar, sondern erfordert außerdem entsprechende pädagogische und reflexive Fähigkeiten, wenn die Zielsetzung der tatsächliche Abbau von Diskriminierungen ist. Insbesondere dem Verhältnis von Reproduktion und Dekonstruktion sollte hier sehr große Aufmerksamkeit gewidmet werden, damit am Ende nicht

Bildungsangebote zwar „gut gemeint“ sind, letztlich aber (unbeabsichtigt) Stereotype verfestigen.

2 Teilnehmendenzentrierung

Ziel von Bildungsangeboten sollte es sein, die Interessen und Bedarfe der Teilnehmenden zu treffen. Eine entsprechend partizipative und inklusive Gestaltung ist deshalb unbedingt notwendig. Hierfür ist es sinnvoll, im Vorfeld möglichst konkret über die Ausrichtung und Inhalte des Angebots sowie die Zielgruppe zu kommunizieren und Bedarfe und Interessen falls möglich bereits mit der Anmeldung zusammen abzufragen. Falls Bedarfe nicht im Rahmen des Seminars abgedeckt werden können, ist es notwendig, dies entsprechend frühzeitig zu kommunizieren und gegebenenfalls Alternativen anzubieten.

Insgesamt ist es empfehlenswert, als Teamer_innen Seminare mit hoher Flexibilität zu planen, um auch kurzfristig auf Bedarfe reagieren zu können. Dennoch ist Planung und Struktur für das Gelingen eines Angebots absolut unabdingbar und für viele Teilnehmenden auch notwendig, um sich auf das Angebot einlassen zu können. Bewährt hat sich im Projekt, die einzelnen Blöcke des Seminarablaufs auf Moderationskarten zu notieren und nach Tagen geordnet untereinander aufzuhängen. So haben alle das Programm jederzeit im Blick und einzelne Einheiten können bei Bedarf geschooben oder ausgetauscht werden. Ein Pfeil kann zudem anzeigen, an welcher Stelle des Programms sich die Gruppe aktuell befindet. Zu Beginn des Seminars kann außerdem explizit darauf hingewiesen werden, dass die Teilnehmenden jederzeit ihren Bedarf an Pausen angeben beziehungsweise diese selbstbestimmt in Anspruch nehmen können (siehe auch Beitrag „Methodische Aufbereitung“). Für Fragen und Diskussionen, die vom aktuellen Programm zu weit wegführen würden oder im Moment nicht beantwortet werden können, empfiehlt es sich, einen „Parkplatz“ oder „Themenspeicher“ auf einem Flipchartpapier anzulegen und gut sichtbar im Raum zu platzieren. So können alle Gedanken festgehalten und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden.

44 Vgl. Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum 1989, Article 8, und Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 54-55.

Im Fokus des Projekts und der Konzeption der Workshops stand, dass alle von dem Workshop Angebot profitieren können und etwas für sie Interessantes und Bedeutsames lernen. An den Workshops haben Menschen mit sehr unterschiedlichen Positionierungen, Lebenserfahrungen und -realitäten teilgenommen – auch in Bezug auf die Seminarthemen: unter anderem Menschen mit und ohne Flucht- oder anderer Migrationsgeschichte, Schwarze Menschen, People of Color und *weiße* Personen, Aktivist_innen, Menschen mit nur wenig Wissen und Berührungspunkten mit den Themen Rassismus und Flucht, Menschen, die ihren Lebensunterhalt in einer Unterkunft für Geflüchtete verdient haben und Personen, die wiederum Adressat_innen dieser Arbeit waren. Intersektional gedacht, waren selbstverständlich noch viele weitere Positionierungen und (Diskriminierungs-)erfahrungen – bekannt oder nicht bekannt – unter den Teilnehmenden vertreten. Daraus können sich neben ganz unterschiedlichen Wissensständen und Zugängen auch grundsätzlich verschiedene Zielsetzungen ergeben (zum Beispiel Empowerment oder Sensibilisierung). Grundsatz des Projekts war, einen Raum zu schaffen, in dem sich alle wohlfühlen und miteinander lernen können – und nicht auf Kosten der anderen Teilnehmer_innen (siehe auch Beitrag „Methodische Aufbereitung“)! Sinnvoll kann es außerdem sein, die Gruppe immer wieder zu teilen, um bestimmte Themen zu bearbeiten oder auch unterschiedlichen Zielsetzungen gerecht zu werden. Darüber hinaus ist es wichtig, zu Beginn des Workshops eine gemeinsame Wissensgrundlage zu schaffen, zum Beispiel über einen Grundlageninput: Im Projekt wurden zu den Themen Menschenrechte, Flucht/Asyl, Rassismus und Bildung als Grundlagen des

gemeinsamen Arbeitens ein Wandbild entwickelt, das die einzelnen Themen und deren Verknüpfungen darstellte.⁴⁵ Zum einen war dies hilfreich, um auch während des Workshops immer wieder die Verbindungen dieser sehr umfangreichen Themen sichtbar zu machen, zum anderen wurden bereits bei der Entwicklung des Wandbildes ganz unterschiedliche (sich ergänzende) Expertisen und Positionen im Raum sichtbar, sodass dieses jedes Mal von der Grundstruktur zwar gleich, aber mit unterschiedlichen Ergänzungen der Teilnehmenden erarbeitet und auch im Laufe der Projekts weiterentwickelt wurde.

3 Inhalte und Wissen⁴⁶

Ein zentraler Baustein im Projektkonzept war es, das häufig marginalisierte Wissen von Selbstorganisationen aus den Bereichen Flucht, Migration und Rassismus mit der Expertise einer Nationalen Menschenrechtsinstitution zusammenzuführen. Die Treffen mit den Beratungsgremien zu Beginn des Projekts und der daraus folgende kontinuierliche Austausch waren die Grundlage für die Inhalte, die in den Workshops vermittelt wurden. Gemäß dem Motto „Nichts über uns ohne uns“⁴⁷ war es der Anspruch, selbstorganisierte, geflüchtete und/oder von Rassismus betroffene Personen mit verschiedenen Perspektiven als handelnde Akteure in das Projekt miteinzubeziehen.⁴⁸ Ebenso war es Anspruch, in jedem Workshop mit Personen von lokalen Selbstorganisationen als externen Referent_innen zusammenzuarbeiten, was jedoch nicht bei allen Workshops gelang.⁴⁹ Ohne das Wissen, das bei den Beratungstreffen zu Beginn des Projekts generiert und in den Workshops von den externen Referent_innen geteilt wurde, hätte das Projekt nicht durchgeführt werden können.

45 Die Grundstruktur dieses Wandbildes ist zu Beginn von Kapitel 3 zu finden.

46 Hinweise zur methodischen Aufbereitung finden sich etwa in den Beiträgen „Methodenreflexion: Ein Schritt nach vorne“ und „Methodische Aufbereitung“.

47 Der Slogan „Nothing about us without us!“ ist ursprünglich durch die Behindertenrechtsbewegung geprägt, siehe etwa: NETZWERK ARTIKEL 3 – Verein für Gleichstellung und Menschenrechte e.V. (Hg.) (2014): „Nichts über uns ohne uns!“ Von der Alibi Beteiligung zur Mitentscheidung! Eine Handreichung zur Umsetzung des Gebotes der „Partizipation“ der UN-Behindertenrechtskonvention von H.-Günter Heiden. <http://www.nw3.de/attachments/article/115/Nichts%20C3%BCber%20uns%20ohne%20uns%20-%20Von%20der%20Alibi-Beteiligung%20zur%20Mitentscheidung!.pdf> (abgerufen am 24.10.2019)

48 Entgegen der ursprünglichen Planung begleitete dieses Gremium das Projekt kritisch-konstruktiv über die gesamte Laufzeit und trug essentiell zum Projekt und dem damit einhergehenden institutionellen Lernprozess bei (siehe auch Kapitel 5).

49 Eine Übersicht über die Workshops und beteiligten Selbstorganisationen findet sich in Kapitel 1. Einige Selbstorganisationen stellen ihre politische Arbeit in Kapitel 6 vor.

Gemeinsam wurde das Baukastensystem entwickelt⁵⁰, aus dem je nach Workshopdauer, Zielgruppe, Bildungsstätte und Schwerpunktsetzung der externen Referent_innen das jeweilige Workshop-Programm erarbeitet werden konnte.

Mit dieser Zusammenarbeit einher ging auch die Verantwortung transparent zu machen, wessen Wissen in den Workshops vermittelt wurde und kritisch zu reflektieren und abzustimmen, wohin das zur Verfügung gestellte Wissen getragen wurde (siehe auch Beitrag „Der Globale Süden ist hier in Deutschland“ und Kapitel 5). Einem Vorschlag aus dem Beratungsgremium folgend, wurde zu Beginn jedes Workshops deshalb zusätzlich zum mündlichen Bericht über das Projekt und die Entstehung des Workshopkonzepts, eine Übersicht der Personen gezeigt, deren Wissen bei den Treffen mit uns in das Projekt und die Workshops eingeflossen sind.

Selbstverständlich ist es nicht möglich, im Rahmen eines Workshops alle genannten Themen zu bearbeiten. Zu jedem einzelnen der Themen Menschenrechte, Flucht und Asyl, Rassismus und Bildung könnten problemlos mehrtätige Workshops konzipiert werden. Eine Auswahl musste immer getroffen werden. Leitend waren hierbei die Überlegungen, grundsätzlich alle drei Ebenen von Menschenrechtsbildung abzudecken (siehe Abschnitt 1) und die Workshops an den Bedarfen und Interessen der jeweiligen Zielgruppe auszurichten. Bei entsprechenden räumlichen Kapazitäten kann die Gruppe auch phasenweise geteilt werden, um unterschiedliche Themenschwerpunkte zu bearbeiten. Hierfür sind eine Interessensabfrage und ein flexibles Konzept unabdingbar. Im Ergebnis kann dies dazu führen, dass viele Themen im Überblick behandelt werden oder wenige ausgewählt vertiefend. Aber auch eine Auswahl sollte stets aus diskriminierungskritischer Perspektive reflektiert werden. So sollte sichergestellt werden, dass bestimmte Perspektiven bei der Auswahl wegfallen oder unverhältnismäßig verkürzt dargestellt werden. So war es der Anspruch des Projekts, auch wenn die Interessen der Gruppe schwerpunktmäßig auf der Lebenssituation von geflüchteten Personen

lag, das Thema Rassismus nicht auf diese Gruppe zu beschränken sowie historische und gesellschaftliche Kontinuitäten zu thematisieren.

Ziel sollte es sein, dass alle Teilnehmenden die Gelegenheit erhalten, etwas Neues und für sie Bedeutsames zu lernen (siehe vertiefend Abschnitt 2). Dies sollte auch leitend bei der Entscheidung sein, wie unerwartete Geschehnissen im Lernprozess aufgegriffen und adäquat bearbeitet werden. Dabei sollte unter macht- und diskriminierungskritischer Perspektive reflektiert werden, wie viel Raum und Zeit eingeräumt wird und wer an der Bearbeitung zu beteiligen ist. Beispielsweise wurden in den Workshops immer wieder *weiße* Abwehrmechanismen sichtbar. Selbstverständlich ist es notwendig, diese zu adressieren. Gleichzeitig sollte dies in einem angemessenen Verhältnis zum gesamten Seminar und der Zusammensetzung der Gruppe stehen. Es ist nicht notwendig – sondern kann vielmehr problematisch sein – alle Diskussionen (verpflichtend) mit der gesamten Gruppe zu führen, wenn nur ein Teil der Gruppe davon profitiert und gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert werden. Gleichzeitig kann es geboten sein, Positionen von marginalisierten Personengruppen explizit Raum zu geben.

Dies gilt sowohl für unterschiedliche Perspektiven in der Teilnehmerschaft als auch für die Zusammenarbeit mit externen Referent_innen – und ist selbstverständlich von zusätzlicher Relevanz, wenn die entsprechenden Machtverhältnisse Gegenstand des Seminars sind. So war es der Projektanspruch, nicht (nur) über die Situation von geflüchteten Personen zu sprechen,⁵¹ sondern auch explizit die Perspektive von geflüchteten Personen als handelnde Akteure sichtbar zu machen. Dies geschah, indem Aktivist_innen der Selbstorganisationen in die Workshops eingeladen wurden, um von ihrer politischen Arbeit zu berichten. Entsprechend unterschiedlich waren die Themensetzungen und die damit verbundenen Forderungen (zum Beispiel Schließung bestimmter Unterkünfte, ein Ende der Altersbestimmung durch Behörden, Zugang zu Bildungseinrichtungen). In allen Workshops wurde außerdem über Forderungen und

50 Eine tabellarische Übersicht über das Baukastensystem befindet sich am Ende dieses Textes.

51 Selbstverständlich gab es auch unter den Teilnehmenden Personen mit eigener Fluchtgeschichte, die dies im Rahmen der Workshops explizit gemacht und ihre Perspektive und Erfahrungen eingebracht haben.

Wünsche der Selbstorganisationen an mögliche Bündnispartner_innen gesprochen. Für ihre im Rahmen der Workshops geleistete Arbeit erhielten die Referent_innen selbstverständlich ein Honorar. Hingegen wurden Selbstorganisationen nie angefragt, ob Personen von ihrer persönlichen Fluchtgeschichte berichten könnten.⁵² Es ging nicht darum, persönliche Lebensrealitäten von marginalisierten Personen für andere möglichst „greifbar“ zu machen, wie es häufig in solchen Kontexten passiert. Die Einheiten mit externen Referent_innen wurden von den Workshopteamern_innen eingeleitet und gerahmt. Dabei wurde auf die „Regeln der Zusammenarbeit“ (siehe Beitrag „Methodische Aufbereitung“) und insbesondere auf die STOP Regel verwiesen, die bei grenzüberschreitenden Fragen oder Aussagen angewandt werden kann und selbstverständlich auch von den Referent_innen genutzt werden konnte.

4 Pädagogische Haltung und Verpflichtungen

Wer Menschenrechtsbildung anbietet, leistet einen Beitrag zur Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung und dem darin formulierten Ziel der Menschenrechtsbildung (siehe Abschnitt 1). Dies gilt insbesondere für Personen, die im staatlichen Auftrag (beispielsweise in der Schule) tätig sind. Gleichzeitig sind sie verantwortlich für den pädagogischen Raum, den sie im Kontext ihres Angebots öffnen. Ihre Aufgabe ist es, das Angebot so gestalten, dass die Menschenrechte aller geachtet werden, beispielsweise das Recht auf Bildung, das Recht auf Meinungsfreiheit und das Recht auf Nicht-Diskriminierung.

Für Teamer_innen sollte es selbstverständlich sein, auch gegenüber den Teilnehmenden eine diskriminierungsbewusste Perspektive einzunehmen. Sie sollten wissen, dass alle Gruppen unterschiedlich sind und keine in sich homogen ist. Dies gilt auch in Bezug auf nicht sichtbare Diskriminierungsmerkmale. Es ist essentiell sich als Teamer_in darüber im Klaren zu sein, nicht zu wissen, wer sich in diesem Raum befindet.

Menschenrechtliche Anforderungen ans Neutralitätsgebot und an den Beutelsbacher Konsens

Gerade im Kontext von rassismuskritischer Menschenrechtsbildung können sich Lehrkräfte und außerschulische Bildungspraktiker_innen die Frage stellen, welche Bedeutung das staatliche Neutralitätsgebot, genauer das Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb (Art. 21 GG), sowie der Beutelsbacher Konsens als wichtiger Bezugspunkt der politischen Bildung mit seinen Prinzipien Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schüler_innenorientierung für ihre Arbeit hat. Das Institut hat hierzu zwei Publikationen veröffentlicht:

Cremer, Hendrik (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in-der-Bildung.pdf

Niendorf, Mareike / Reitz, Sandra (2019): Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_25_Schweigen_ist-nicht-neutral.pdf

Ziel von pädagogischem Handeln ist es dabei, einen respektvollen Austausch aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen. Falls gewünscht, kann dabei auch die eigene Lebensrealität geteilt werden, aber niemand sollte sich dazu gedrängt fühlen oder gar aufgefordert werden, etwas über sich preiszugeben. Teamer_innen sollten sich dabei sehr bewusst sein, dass pädagogische Settings keine sicheren Räume sind - insbesondere nicht für Personen, die von struktureller Diskriminierungen betroffen sind - und beispielsweise

⁵² Manche Referent_innen und Aktivist_innen haben das von sich aus allerdings getan und beispielsweise über ihre eigene Geschichte als Ausgangspunkt für ihr politisches Engagement berichtet.

unterschiedlich machtvollen Sprecher_innenpositionen reflektieren (siehe auch Beitrag „Methodische Aufbereitung“) oder im Raum nicht vorhandene Perspektiven benennen. Gleichzeitig gilt es, Teilnehmende zu ermuntern, sich mit neuem Wissen und Perspektiven auseinanderzusetzen und durch explizite Fehlerfreundlichkeit Lernprozesse überhaupt zu ermöglichen. Für das Ergebnis des Workshops oder Seminars ist gerade auch dieser Prozess von zentraler Bedeutung. Es geht beim Lernen zu Diskriminierungsthematiken nicht nur um Wissensvermittlung, sondern darum, Lernprozesse möglichst inklusiv, partizipativ und diskriminierungsbewusst zu gestalten und Menschenrechte wirklich erfahrbar zu machen. Damit Teamer_innen dies umsetzen können, müssen sie sich eine menschenrechtsbasierte und diskriminierungsbewusste Haltung aneignen. Dazu gehören die kontinuierliche Reflexion und Dekonstruktion eigener Bilder und Stereotype ebenso wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Position und Positioniertheit und daraus resultierenden Diskriminierungserfahrungen und Privilegien (siehe dazu auch die Beiträge „Um Rassismus zu verstehen, müssen wir uns auch mit Kolonialismus auseinandersetzen“ und „Privilegien weißer Lehrkräfte in der Schule“). Auch Seminarleitungen sind immer Lernende: sowohl in den Workshops, aber auch davor und danach. Dabei haben sie Verantwortung, sich ihr Wissen nicht auf Kosten anderer anzueignen, sondern die vielen zur Verfügung stehenden Wege (wie etwa Lektüre von akademischen und nicht-akademischen Texten wie Blogs, Teilnahme an Reflexions- und Austauschgruppen, Besuch von Ausstellungen und Veranstaltungen) zu nutzen, um verantwortungsvoll pädagogisch handeln zu können. Diskriminierungsbewusste Bildungsarbeit kann nur gelingen, wenn sich Pädagog_innen kontinuierlich mit ihrer eigenen Sprecher_innenrolle auseinandersetzen und Verantwortung für die eigenen Privilegien und Verstrickungen in Machtverhältnisse übernehmen. Diese Aspekte gilt es insbesondere auch für die Zusammenarbeit im Team zu berücksichtigen und kontinuierlich zu reflektieren. Im Rahmen des Projektes wurden alle Workshops von

einem Zweierteam (ergänzt durch Teamer_innen der Bildungsstätten und externen Referent_innen) durchgeführt, das aus einer Schwarz und einer *weiß* positionierten Person mit unterschiedlichen professionellen Expertisen bestand. So waren von Anfang an unterschiedliches Wissen und sichtbar unterschiedliche Positionierungen im Raum. Eine Teilnehmerin of Color berichtete beispielsweise in einer Reflexionsrunde von ihrer Erleichterung, direkt beim Betreten des Seminarraumes feststellen zu können, nicht die einzige nicht-*weiße* Person zu sein.

Die Arbeit in dieser Teamkonstellation bedarf neben einer kontinuierlichen Reflexion und Aufmerksamkeit auch Vertrauen in das Wissen und verantwortungsvolles Handeln des/der anderen Teamer_in. Dies ist Voraussetzung dafür, dass sich auch alle Seminarleiter_innen in den Workshops und Seminaren einigermaßen sicher fühlen können, obwohl beim Sprechen über Diskriminierungen und Identitäten in unterschiedlich positionierten Teams, die privilegierte Person auch immer (unbeabsichtigt) eine potenzielle „Gefahrenquelle“ darstellt.⁵³ Hiermit gilt es einen verantwortungsvollen Umgang zu finden. Gerade das Handeln in pädagogischen Settings ist häufig wenig planbar und kann bei Teilnehmenden beispielsweise Abwehr, Wut oder Überforderung hervorrufen, insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und Privilegien. Diese können leicht unbewusst auf die Teamer_innen projiziert werden. Auch in Situationen, in denen größere Absprachen im Team nicht möglich sind, sollte dem vor dem Hintergrund der eigenen Positionierung und dem Wissen um entsprechende Prozesse angemessen begegnet werden können.⁵⁴ Teilnehmende werden es in der Regel sofort bemerken, wenn Störungen zwischen den Teamer_innen vorliegen oder sich Personen in der Konstellation unwohl fühlen. Dabei kann eine verlässliche und respektvolle Zusammenarbeit im Team die Arbeit nicht nur sehr viel angenehmer machen, sondern auch ein wichtiges Signal an die Teilnehmenden senden und wirkungsvolles Vorbild sein.

53 Etwa beispielsweise unbeabsichtigt von der/dem anderen Teamer_in in Loyalitätskonflikte zwischen ihm/ihr und Teilnehmenden mit der eigenen Positionierung gebracht zu werden.

54 Aus einer diskriminierungskritischen Perspektive können sich so zum Beispiel bestimmte Aufgabenverteilungen ergeben, etwa dass es primär Aufgabe der/des *weißen* Teamer_in ist, mit *weißer* Abwehr in den Seminaren umzugehen.

Aus diskriminierungskritischer Perspektive sollte beispielsweise bei der Vermittlung von Wissen unbedingt der Eindruck vermieden werden, dass die *weiße* Person als inhaltliche Expert_in auftritt, wohingegen die Schwarze Person als Expert_in „nur“ Erfahrungswissen präsentiert. Dies wäre eine Reproduktion von (auch häufig in professionellen Kontexten auftretenden) Machtverhältnissen sowie eine Vereinnahmung von und Profilierung mit marginalisiertem Wissen durch privilegierte Personen (mehr dazu siehe Abschnitt 2).

Gleichzeitig ist es selbstverständlich, dass auch reflektierten und informierten Pädagog_innen immer wieder Fehler unterlaufen können. Diese gilt es zu erkennen und verantwortungsvoll zu bearbeiten, um handlungsfähig zu bleiben. Es hat sich – gerade in der Arbeit mit Multiplikator_innen der Bildungsarbeit – als sehr hilfreich erwiesen, aktiv von eigenen Fehlern und dem Umgang damit und dem eigenen Lernen zu berichten.

5 Sprache

Sprache spielt in pädagogischen Settings und bei der Vermittlung von Wissen eine zentrale Rolle. Sie kann Zugänge ermöglichen und Ausschlüsse erzeugen. Gleichzeitig ist Sprache ein Ausdruck von Macht: Sie kann darüber entscheiden, wer sich an Diskursen beteiligen kann und gehört wird.

Eine entsprechend wichtige Rolle spielen deshalb Übersetzungen. Die Zugänglichkeit von Bildungsangeboten kann zentral davon abhängen, in welchen Sprachen diese angeboten werden und wie darüber im Vorfeld kommuniziert wird. Im Idealfall können professionelle Dolmetscher_innen das Angebot begleiten; alternativ (und weniger kostenintensiv) kann mit Sprachmittler_innen gearbeitet werden. Dies kann zusätzlich den Vorteil haben, dass ansonsten häufig ehrenamtliche Sprachmittlung und entsprechend organisierte Gruppen finanziell unterstützt werden. Diese in Workshops häufig als Flüsterübersetzungen angebotenen Übersetzungen sind auch bei der Planung und didaktischen Aufbereitung entsprechend zu berücksichtigen, insbesondere

wenn Workshopinhalte über Schrift vermittelt oder textlastige Methoden angewandt werden. Auch sollte beispielsweise bei der Auswahl der Räumlichkeiten auf die Akustik geachtet und die Sitzordnung entsprechend gestaltet sein. Selbstverständlich benötigen Übersetzungen außerdem zusätzliche Zeit.

Ziel sollte es sein, dass alle selbstbestimmt an dem Angebot teilnehmen können und ihnen etwa mit der Möglichkeit von Übersetzung alle Arbeitsgruppen offen stehen. Dies gilt selbstverständlich ebenso für Personen mit Einschränkungen des Hörens und/oder mit Bedarf an Gebärdensprachdolmetschen. Weiter sollte bedacht werden, dass akademische Sprache manchen Personen ein Folien und eine aktive Beteiligung an Diskussionen verunmöglicht. Ebenso kann die Annahme, dass alle Personen Schriftsprache (gut) lesen oder selber schreiben können/möchten, Teilnehmende in unangenehme Situationen bringen. In jedem Fall ist es sinnvoll, Geschriebenes immer auch vorzulesen und methodisch verschiedene Alternativen anzubieten, etwa Lerntagebuch zu schreiben oder gemeinsam in einer Kleingruppe den Tag zu reflektieren (siehe auch Beitrag Methodische Aufbereitung). Dies gilt selbstverständlich auch, wenn Personen mit einer Sehbeeinträchtigung an den Angeboten teilnehmen.⁵⁵ Sprache bildet Wirklichkeit ab und konstruiert sie gleichzeitig. Sprache und Deutungshoheit über Begriffsverwendung und Sprachgebrauch sind Ausdruck von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Privilegierung. Deshalb ist es für eine diskriminierungsbewusste, pädagogische Arbeit unabdingbar, sich kritisch mit dem eigenen Sprachgebrauch auseinanderzusetzen. Dabei ist es nicht Ziel vorzugeben, welche Begriffe im Sinne „political correctness“ verwendet werden dürfen, sondern an alle zu appellieren, die eigene Sprache verantwortungsbewusst zu wählen. Im Rahmen des Projekts haben die Teamer_innen jeweils erläutert, warum sie bestimmte Begriffe oder Bezeichnungen bevorzugen – etwa Selbstbezeichnungen anstelle von Fremdbezeichnungen. So sollte Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, welches diskriminierende – im Rahmen des Projekts häufig rassistische – Wissen hinter Sprache

55 In diesem Fall müssen natürlich auch Bilder, Darstellungen oder Filmsequenzen beschrieben werden.

steht und (ungewollt) reproduziert wird.⁵⁶ Dies kann ein anspruchsvolles Unterfangen sein, dem im Rahmen eines Workshops nicht vollständig gerecht werden kann. Doch geht es in diesem Zusammenhang auch um die Verantwortung aller, aber natürlich insbesondere von Pädagog_innen, sich fortzubilden, aktuelle Diskurse zu verfolgen und sich entsprechendes Wissen anzueignen. Es gilt außerdem kritisch zu reflektieren, welche Normalitätsvorstellungen – auch unbewusst – transportiert werden, wenn zum Beispiel immer nur die vermeintlich von der Norm abweichende Gruppe sprachlich markiert wird und nicht die Mehrheit, etwa trans* Personen, nicht aber cis Personen (siehe auch Beitrag „Methodische Aufbereitung“). Dazu zählt auch zu reflektieren, ob es in der konkreten Situation überhaupt notwendig ist, Menschen begrifflich einzuteilen und welche konkrete Bezeichnung in welchem Zusammenhang angemessen ist. Dies gilt für die Verwendung bestimmter Bezeichnungen. So wurde in den letzten Jahren der Begriff „Flüchtling“ häufig kritisiert und vorgeschlagen, andere Bezeichnungen zu verwenden.⁵⁷ Gerade in rechtlichen Kontexten macht es aber einen immensen Unterschied, ob Personen als „Flüchtlinge“ im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt oder beispielsweise asylsuchend sind, mit einer Duldung oder subsidiärem Schutzstatus leben.

Von den Teamer_innen sollte klar kommuniziert werden, dass es selbstverständlich Bezeichnungen gibt, die eindeutig rassistisch, (hetero-)sexistisch, ableistisch oder anderweitig diskriminierend und damit im Workshop weder erwünscht noch diskussionswürdig sind. Allerdings verfügen Teilnehmende häufig über unterschiedliches (Vor-)Wissen und können (auch unbewusst) problematische Begrifflichkeiten verwenden. Hier gilt es zu sensibilisieren und alternative Begriffe vorzuschlagen, ohne Teilnehmende bloßzustellen.

Gleichzeitig gilt es aus diskriminierungskritischer Perspektive immer zu bedenken, dass Begriffe auch unwissentlich Anwesende verletzen können, da sie individuell bewertet werden. Als Faustregel kann in diesem Zusammenhang für alle gelten, sich nur so zu äußern, wie man es in jedem anderen Kontext tun und sich dabei wohl fühlen würde.

6 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen einer Bildungsveranstaltung spielen eine zentrale Rolle für ihr Gelingen, weil sie häufig ausschlaggebend sind, wen das Angebot überhaupt erreicht und für wen eine Teilnahme möglich ist. Im Sinne einer diskriminierungsbewussten und inklusiven Perspektive seien hier einige Aspekte genannt, die als Reflexionsgrundlage dienen können. Es lohnt sich im Vorfeld entsprechende Überlegungen anzustellen, das eigene Angebot möglichst zugänglich zu gestalten und dies gegebenenfalls auch in der Finanzierung abzubilden.

Bei der Wahl des Veranstaltungsortes und möglicher Kooperationspartnerschaften sollten offensichtlich ausschließende Aspekte (zum Beispiel schlechte Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder fehlende Rampen) vermieden werden. Zugänglichkeit sollte darüber hinaus in einem weiteren Sinne betrachtet werden, etwa in Bezug auf die Akustik in den Räumlichkeiten oder auf die Möglichkeit, die Gruppe räumlich zu teilen und Rückzugsorte zu schaffen. Neben solchen baulichen Aspekten spielen auch die Trägerschaft des Veranstaltungsortes und dessen Umgebung eine Rolle. Diese können dazu führen, dass manche – häufig von strukturellen Diskriminierungen betroffene – Personen tendenziell nicht teilnehmen werden, weil sie davon ausgehen, an diesem Ort nicht repräsentiert zu sein, sich unwohl beziehungsweise unsicher fühlen oder in der Vergangenheit dort schlechte Erfahrungen gemacht haben.

⁵⁶ Weiterführend hierzu und zum nächsten Absatz: Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster: UNRAST-Verlag und Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora.* https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (abgerufen am 24.10.2019)

⁵⁷ Etwa: Hübner, Katharina (2011) *Flüchtling.* In.: Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster: UNRAST-Verlag, S. 314.

In Bezug auf inhaltliche Expertise und Ressourcen wie Räumlichkeiten, Einladungsverteiler, oder Kontakte kann es hilfreich sein, Workshops und Seminare in Kooperationen anzubieten. Die Auswahl der Kooperationspartnerschaften bedarf dabei allerdings einer kritischen Reflexion auch aus diskriminierungsbewusster Perspektive. So erhielt das Projekt kritische und berechtigte Rückmeldungen in Bezug auf die Frage, ob die Orte, an die Wissen von Schwarzen Personen oder PoCs aus den Beratungsgremien getragen wird, für diese de facto überhaupt zugänglich sind (siehe auch Kapitel 5). Darüber hinaus gilt es zu klären, ob Kooperationspartner_innen ähnliche Standards an beispielsweise Barrierereduzierung haben, zum anderen aber auch, ob die Inhalte tatsächlich anschlussfähig sind. Unterschiedliche (pädagogische) Perspektiven zusammenzubringen kann dabei sehr interessant und konstruktiv sein, allerdings auch zu Konflikten bis hin zu der Erkenntnis führen, dass ein gemeinsames Angebot nicht sinnvoll wäre: So können beispielsweise eklatante und nicht auflösbare Unterschiede zwischen Bildungsangeboten interkultureller Bildung und rassismuskritischer Bildung bestehen. Um den Zugang zu Bildungsangeboten nicht zu erschweren, sollten im Weiteren die im Zusammenhang mit dem Seminar entstehenden Kosten für die Teilnehmenden möglichst gering gehalten werden. Im Idealfall werden Übernachtungs- und Verpflegungskosten übernommen, ebenso wie die Kosten für An- und Abreise. Sollte dies nicht möglich sein, kann zumindest versucht werden, Teilnahmebeiträge solidarisch zu staffeln und im Vorfeld Teilnehmende auf Wunsch zu vernetzen, um Fahrgemeinschaften zu ermöglichen. Dies kann auch hilfreich sein, wenn Übernachtungs- und Seminarräume nicht am selben Ort sind, Personen sich an einem Ort nicht gut auskennen oder sich alleine unsicher fühlen.

Ebenso gilt es, Veranstaltungszeiten und -dauer bewusst festzulegen. Während manche eine Veranstaltung am Wochenende oder nach Feierabend begrüßen, werden andere wiederum besser erreicht, wenn sie innerhalb ihrer regulären Arbeitszeit teilnehmen können. Das Angebot von Kinderbetreuung kann hier teilweise entlasten. Auch in Bezug auf die Inputdauer und das Pausenangebot sollten persönliche Ressourcen beachtet werden. Im besten Fall können von vornherein unterschiedliche Formate angeboten werden. Um die Zielgruppe zu erreichen, ist die Kommunikation im Vorfeld zentral. Auch hier gilt es, möglichst inklusiv und diskriminierungsbewusst vorzugehen, etwa indem unterschiedliche Bewerbungskanäle genutzt werden. Im Projekt haben sich insbesondere lokale Mailinglisten und themenspezifische Netzwerke als hilfreich erwiesen. Auch das Auslegen von Flyern oder die Bewerbung über die eigene Website oder über Websites der Kooperationspartner_innen können hilfreich sein. Dabei sollte die Wirkung von Sprache und daraus möglicherweise resultierende Ausschlüsse reflektiert werden (siehe auch Abschnitt 5). Eine möglichst präzise Beschreibung auch der Rahmenbedingungen (zum Beispiel Verpflegung, mögliche Unterstützungsangebote, Seminarzeiten, Referent_innen, Anfahrtsbeschreibung) sowie eine Kontaktperson für Rückfragen anzugeben ist hilfreich, damit Personen gut informiert entscheiden können, ob sie an dem Angebot teilnehmen möchten und können.

Mareike Niendorf ist Sozialpädagogin und Absolventin des Masterstudiengangs „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“. Sie arbeitet seit 2013 am Deutschen Institut für Menschenrechte und befasst sich als wissenschaftliche Mitarbeiterin insbesondere mit Menschenrechtsbildung und dem Recht auf Bildung.

Bausteine der Workshops

Lernen über Menschenrechte

Themen Flucht und Asyl <ul style="list-style-type: none"> – verschiedene Dimensionen, etwa historisch, politisch, global, wirtschaftlich – Rechte von Menschen mit verschiedenem Status – Nationale/EU Rechtsvorschriften – Thematisierung von Auslassung und nicht repräsentierten Perspektiven 	Definitionen <ul style="list-style-type: none"> – Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen – Diskriminierung (inkl. institutionelle und strukturelle Diskriminierungen) – Rassismus (inklusive Kulturalisierung) – Flucht und Migration – Asyl – Integration – Diskriminierungen und Privilegien 	Subjektstellung von geflüchteten und rassismuserfahrenen Menschen <ul style="list-style-type: none"> – als handelnde, politische Akteure – Heterogenität von Geflüchteten/intersektionale Perspektive – Widerstandspraxen – Ressourcenorientierung – Empowerment
Thema Menschenrechte <ul style="list-style-type: none"> – verschiedene Dimensionen, etwa rechtlich, politisch, ethisch, historisch – Menschenrechtsverträge – Konkrete Verstöße und Verletzungen von Menschenrechten – Entscheidungen von Menschenrechtsgremien und deren Auswirkungen, Schwerpunkt: rassistische Diskriminierung – 4A Schema (Zugang, Verfügbarkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit) – Anspruch/Wirklichkeit – Kritik an Menschenrechten 	Mechanismen <ul style="list-style-type: none"> – Privilegien und Diskriminierungen – Machtverhältnisse (mindestens: Rassismus, soziale Herkunft und Zugehörigkeit, Geschlecht/Gender, Behinderung) – Kontinuitäten – Othering 	Vielschichtigkeit der Lebensrealitäten rassismuserfahrener und geflüchteter Menschen abbilden <ul style="list-style-type: none"> – Alltagsdiskriminierungen – Vergleich Bürger_innenrechte vs. Rechte von Geflüchteten mit unterschiedlichem Status – Lebensrealitäten von Menschen, die in den 60ern, 70ern, 80ern etc. nach Deutschland gekommen sind – Gemeinsame Herausforderungen (zum Beispiel. Gentrifizierung)
Methodisch und didaktisches Wissen zu Menschenrechtsbildung <ul style="list-style-type: none"> – UN-Erklärung Menschenrechtsbildung und -training – 3 Ebenen von Menschenrechtsbildung (Lernen über, durch, für Menschenrechte) – Übungen/Methodenkoffer 		

Lernen durch Menschenrechte

Sprache <ul style="list-style-type: none"> – Sprachregelung im Workshop – Verwendung von Begrifflichkeiten und Reproduktionen von Stereotypen durch Sprache – Umgang mit Übersetzungen 	Reflexion der Rolle als Bildungspraktiker_in <ul style="list-style-type: none"> – als menschenrechtliche_r Pflichtenträger_in – Auseinandersetzung mit (rassistischen) Diskriminierungen als Professionalisierungsverpflichtung – Unterschiede verschiedene Bildungsansätze: interkulturelle Bildung ungleich Anti-Bias etc. 	Menschenrechte als Orientierungsrahmen auch im Bildungssetting <ul style="list-style-type: none"> – Partizipation – Meinungsfreiheit vs. hate speech
--	--	---

Lernen für Menschenrechte

Eigene Handlungs- und Ermessensräume vorm Hintergrund der Strukturen kennen und nutzen <ul style="list-style-type: none"> – Prävention von Diskriminierungen – Umgang mit Diskriminierung – Empowerment 	Umgang mit Widerständen <ul style="list-style-type: none"> – Umgang mit Abwehrstrategien – Netzwerke – Umgang mit Isolationsgefahr 	Lernen mit heterogenen und diversen Lerngruppen
Eigene Materialien und Methoden reflektieren <ul style="list-style-type: none"> – Checkliste mit Reflexionsfragen 	Planungsblock eigener Vorhaben und Bildungseinheiten inklusive kollegialer Beratung durch andere Teilnehmende	Material zur Weiterarbeit zum Beispiel Glossar, Literaturempfehlungen, Reader, Illustrationen, Hörbücher, Videos

Methodische Aufbereitung von diskriminierungsbewussten Bildungsangeboten

Beatrice Cobbinah

Sowohl Teamer_innen als auch Teilnehmer_innen von Workshops bewegen sich in einer Gesellschaft, in der sich unterschiedliche Machtstrukturen auf die Lebensrealität jeder einzelnen Person auswirken. So sind bestimmte Personen verschiedenen Formen alltäglicher und auch struktureller Diskriminierung ausgesetzt, während andere von ebendiesen Strukturen profitieren. Es gibt also große Unterschiede in Bezug auf Erfahrungen wie auch auf Positionierungen, ohne dass diese nach außen hin erkennbar sein müssen (siehe dazu auch Beitrag „Konzeption und Durchführung von Angeboten diskriminierungsbewusster Menschenrechtsbildung“). Für diskriminierungserfahrene Teilnehmer_innen bedeutet das, sich auch in Workshop-Situationen außerhalb ihrer Komfortzonen zu bewegen. Vor allem im Rahmen von Workshops, die Sensibilisierungs- und Reflexionsprozesse anstoßen, kann es erfahrungsgemäß zu Situationen kommen, in denen Stereotype reproduziert und grenzüberschreitende Äußerungen getätigt werden. Damit also ein Workshop einen geschützten Lern- und Erfahrungsraum für alle Teilnehmer_innen eröffnen kann, sollten die verschiedenen Machtverhältnisse in Inhalten und Methoden des Lernens Beachtung finden. So können (unbeabsichtigte) Ausschlüsse bereits durch einen partizipativen Einstieg in den Workshop, die Wahl geeigneter Methoden wie auch durch gemeinsam ausgearbeitete Vereinbarungen vermieden werden. Die anschließende Auswertung des Workshops ist eine gute Möglichkeit, den eigenen Workshop zu überprüfen und inhaltlich sowie in Bezug auf den Rahmen anzupassen.

Vorstellungsrunde

Für die Vorstellungsrunde gibt es viele verschiedene Formate und Variationen. Bei der Wahl des Formates ist grundsätzlich zu berücksichtigen, was damit erreicht werden soll. Für die Gestaltung der Vorstellungsrunde gilt grundsätzlich, dass sich diese genauso wie auch andere Methoden an der Zielsetzung des Workshops, dem zeitlichen

Rahmen und dem Teilnehmer_innenkreis orientiert. So gilt es insbesondere im Rahmen von macht- und diskriminierungskritischen Workshops, die Methode an die Inhalte anzupassen. Gerade unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe, die bestimmten Personen und Gruppen erschwert oder verweigert wird, ist eine verbale Vorstellungsrunde in diskriminierungskritischen Räumen obligatorisch. Auf diesem Weg bekommen alle Teilnehmer_innen gleichermaßen die Möglichkeit, zu sprechen und sich damit Raum zu nehmen. Die eigene Stimme in diesem Raum zu hören, macht es zudem besonders denjenigen, die weniger gerne in Gruppen sprechen, einfacher sich von Anfang an zu beteiligen. Um keine weiteren Ausschlüsse zu produzieren, können Teilnehmer_innen darauf hingewiesen werden, neben dem Namen auch ein Pronomen nennen zu können. Dadurch hören die anderen Teilnehmer_innen nicht nur, wie der Name korrekt ausgesprochen wird, sondern auch, wie die Person gerne angesprochen werden möchte. Selbstbeschriebene Namensschilder geben zusätzlich die Möglichkeit, dass alle so angesprochen werden, wie sie es selbst möchten. Dabei sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass niemand sich gezwungen fühlt, ein Pronomen preisgeben und sich dadurch zum Beispiel vor der Gruppe „outen“ zu müssen.

Ein gut strukturierter Einstieg erleichtert den Teilnehmer_innen nicht nur den Start ins Thema und in den Workshop, sondern gibt die Möglichkeit, die Erwartungen der Teilnehmer_innen abzuklären und eigene Ziele mit dem Workshop abzustecken. Ist es zum Beispiel wichtig, die Vorkenntnisse der Teilnehmer_innen, ihren Arbeitsbereich oder die Zielgruppen, mit denen sie arbeiten, zu erfahren, kann als Hilfestellung ein Flipchart oder eine Stellwand mit möglichen Fragen vorbereitet werden, damit alle wissen, wozu sie sich äußern sollen. Bei mehrtägigen Workshops kann es sinnvoll sein, neben der Motivation auch die Erwartungen an die Teamer_innen und den Workshop abzufragen. So erfahren die Teamer_innen gleich mehr über die

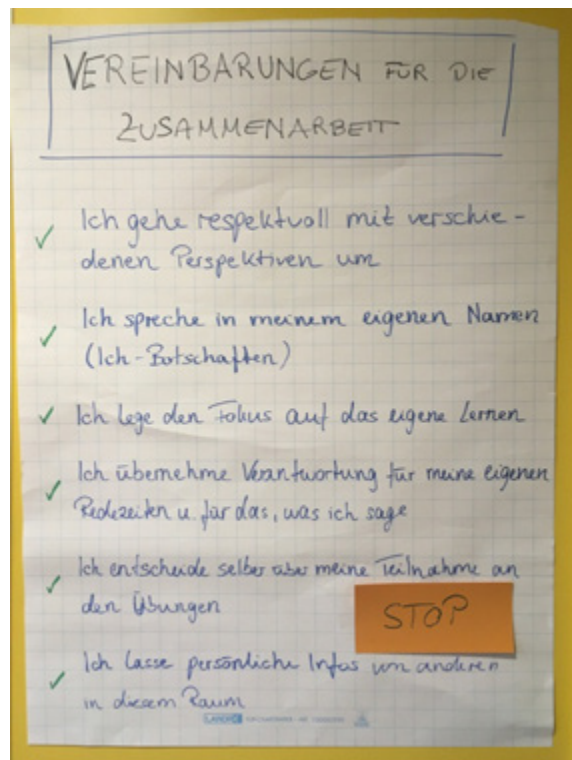
Teilnehmer_innen und können auch gegebenenfalls den Fokus dahin gehend ausrichten. Je nach Zeitressource und Situation kann die Abfrage als Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit durchgeführt werden. Zusätzlich können die Teilnehmer_innen darum gebeten werden, ihre Antworten auf Moderationskarten zu notieren und diese auf einer Pinnwand anzubringen. Diese Visualisierung bleibt während des gesamten Workshops im Raum und dient am Ende dem Abgleich, ob die Erwartungen der Teilnehmer_innen erfüllt wurden. Auch im Laufe einer mehrtägigen Veranstaltung kann bei Tagesabschluss gemeinsam auf die Erwartungen geschaut werden, um gegebenenfalls inhaltliche Anpassungen für den nächsten Tag vorzunehmen. Bei Bedarf sollten Alternativen zu dieser Methode angeboten werden, so dass einzelne nicht ausgeschlossen werden, wenn diese nicht schreiben können oder möchten.

Gruppenvereinbarungen

Gruppenvereinbarungen können ein nützliches Tool sein, um einen gemeinsamen Raum nach den Vorstellungen und Bedarfen aller Teilnehmer_innen zu schaffen, eine auf Konsens basierende Lernumgebung sowie ein produktives Arbeiten aller in einem geschützten Rahmen zu ermöglichen. Gerade im Kontext von diskriminierungssensibler Bildungsarbeit kann es sinnvoll sein, in Bezug auf den Umgang untereinander Standards zu setzen und (sprachliche) Vereinbarungen zu treffen, sodass Ausschlüsse und Verletzungen nicht im Raum stehen bleiben. Gemeinsam getroffene Vereinbarungen können dabei die Art und Intensität der Kommunikation zwischen den Teilnehmer_innen regeln und eine partizipative, diskriminierungssensible und auf Konsens basierende Lernumgebung für alle ermöglichen. Mit Vereinbarungen können sowohl die Rahmenbedingungen eines Workshops (Freiwilligkeit, Pausenzeiten etc.) wie auch die Art des Umgangs untereinander (respektvoller Umgang, Vertraulichkeit) geregelt werden. Zudem kann es für alle Beteiligten sehr hilfreich sein, zu wissen, wie im Seminar gearbeitet wird, was erwartet und geschätzt wird. Wichtig ist es dabei, die Vereinbarungen nicht als unumstößliche Regeln, sondern vielmehr als verbindliche Leitlinien für alle Teilnehmer_innen in den Workshop einzubinden.

Idealerweise sollte der Gruppe die letzte Entscheidung über die Gruppenvereinbarungen überlassen werden. Die Teamer_innen sollten keine Regeln vorgeben, können aber (auch aus zeitlichen Gründen) Vorschläge vorformulieren beziehungsweise einbringen. Ergänzende Regeln können durch die Gruppe während der gesamten Workshop-Zeit aufgenommen werden. Dazu sollten die Vereinbarungen gut sichtbar im Raum angebracht sein, sodass sie jederzeit eingesehen und ergänzt werden können. Ein Verweisen auf die Regeln ist so zu jedem Zeitpunkt des Workshops möglich, insbesondere in konflikthafter Situation und Diskussionen.

Die folgenden Vereinbarungen, am Anfang des Workshops als Flipchart vorgestellt, gemeinsam angepasst und ergänzt, haben sich im Kontext des Projekts bewährt:



Freiwilligkeit: Grundsätzlich sollte in jedem Workshop-Setting der Aspekt der Freiwilligkeit geachtet werden. Kein_e Teilnehmer_in soll sich verpflichtet fühlen, an Übungen oder Diskussionen teilzunehmen, die unangenehm/verletzend/retraumatisierend für sie sein können, oder Erfahrungen zu eigenen Diskriminierungserfahrungen preisgeben zu müssen.

Vertraulichkeit: Prinzipiell sollte das im Workshop Erzählte den Workshop nicht verlassen.

In dieser Atmosphäre fällt es Teilnehmer_innen erfahrungsgemäß leichter, über persönliche Erfahrungen zu sprechen, die sie nicht unbedingt mit jeder Person teilen wollen. Ein Hinweis auf Vertraulichkeit ist besonders zentral in Workshops, in denen Teilnehmer_innen sich bereits kennen, zum Beispiel als Kolleg_innen oder Kooperationspartner_innen.

Verantwortlichkeit: Jede_r Teilnehmer_in wird ermutigt, auf das eigene Wohlbefinden zu achten, sei es in Bezug auf das selbständige Einrichten von zusätzlichen Pausenzeiten oder das Äußern von Bedürfnissen. Genauso soll auch mit den Grenzen und dem Wohlbefinden der anderen achtsam umgegangen werden. Darüber hinaus werden die Teilnehmer_innen gebeten, auf die eigene Sprache wie auch die eigenen Redezeiten zu achten.

Wertschätzung: In einem geschützten Raum ist ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit den Lebensrealitäten von anderen unerlässlich. Das bedeutet zum Beispiel, Diskriminierungserfahrungen von anderen nicht zu hinterfragen, anzuzweifeln oder zu bewerten.

STOP-Regel: Das zusätzliche Einführen einer STOP-Regel gibt Teilnehmer_innen die Möglichkeit, für sie problematische Diskussionen sofort zu „stoppen“ beziehungsweise zu intervenieren. Ab diesem Zeitpunkt übernimmt die_der Teamer_in die Verantwortung für die Situation. Auf diesem Wege können diskriminierende Bezeichnungen erkannt und benannt werden, ohne dass die Person, die sie benannt hat, anschließend im Mittelpunkt der Diskussionen steht, und ohne sich dafür rechtfertigen zu müssen oder exponiert zu werden. Gleichzeitig kann der Raum geöffnet werden, um gemeinsam diskriminierende und verletzende Begriffe zu dekonstruieren und auch eigene gesellschaftliche Positionierungen mit zu reflektieren. Die STOP-Regel sollte auf dem Flipchart visualisiert werden, sodass die Teilnehmer_innen auch ermutigt werden, sie anzuwenden.

Umgang mit Methoden

Übungen und Methoden sind eine wichtige Grundlage für eine diskriminierungskritische und

menschenrechtlich fundierte Bildungsarbeit. Es gibt sie beispielsweise zur Sensibilisierung zu verschiedenen Dimensionen von Diskriminierung, zur Wissensvermittlung, zur Selbstreflexion eigener Bilder und Vorurteile sowie zur Vermittlung von reflexiver Handlungskompetenz und dem Erarbeiten von individuellen Handlungsstrategien. Dabei sind Methoden keine starren Lehreinheiten, sondern vielmehr Arbeitsformen, die die Teilnehmer_innen dabei unterstützen sollen, eigene Erfahrungen auszutauschen, Interesse am Thema zu wecken und selbstreflexive Prozesse zu fördern. Gleichzeitig (re-)produzieren viele Methoden der Bildungsarbeit selbst gesellschaftliche Machtstrukturen, physische Barrieren und diskriminierende Sprache: ohne dass dies am Ende der Übung reflektiert, diskutiert und dekonstruiert wird. Es mangelt zudem an pädagogischen Konzepten, die eine intersektionale und machtkritische Perspektive angemessen reflektieren und Themen wie Flucht und Asyl sensibel aufgreifen. Eine andere Schwierigkeit in der Verwendung von Methoden aus der menschenrechtlichen Bildungsarbeit besteht darin, dass sie oft schwer zu finden und teilweise nicht gut didaktisch aufbereitet sind. Zur Erreichung des jeweiligen Lernziels ist daher nicht nur die Auswahl geeigneter Methoden mitentscheidend. Je nach Zusammensetzung der Gruppe, des Lernziels und den Bedarfen der einzelnen Teilnehmer_innen sind Methoden in der Workshop-Vorbereitung kritisch zu hinterfragen und an den Kontext der Teilnehmer_innen anzupassen (näheres dazu findet sich in dem Beitrag „Methodenreflexion: Ein Schritt nach vorne“).

Grundsätzlich ist die Zusammensetzung der Gruppe maßgebend für die Zielsetzung eines Workshops und letztendlich entscheidend dafür, welche Art von Methoden eingesetzt werden kann: Positionierung und Erfahrungen der Teilnehmer_innen sind richtungsweisend dafür, ob die Teilnehmer_innen für eigene Vorurteile und Privilegien sensibilisiert oder empowert, also in ihren bereits vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen gestärkt werden sollen. Je nachdem, was als Ziel des Workshops formuliert wird, verändert sich die Auswahl der Methoden wie auch die Anforderungen, die an die Teamer_innen gestellt werden. Zuvor in anderen Kontexten angewendete oder bewährte Methoden sind dabei keine Lerngarantie

in neuen Lernkontexten. Bestenfalls orientiert sich die Zielklärung an bereits vor dem Workshop abgefragten und konkret geäußerten Wünschen der Teilnehmer_innen.

Bei der Auswahl passender Methoden sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass einzelne Teilnehmer_innen nicht von der Teilnahme und damit vom Lernprozess ausgeschlossen werden. So setzen interaktive Körper- oder Bewegungsübungen bestimmte Verhaltens-, Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten voraus und können somit ein physisches Hindernis für Teilnehmer_innen darstellen, deren körperliche Verfasstheit nicht den Anforderungen der Methode entspricht. Auch die in der Methode verwendete Sprache und Sprachkenntnisse in der Gruppe sind entscheidend für den Erfolg einer Methode. Es ist daher sinnvoll, im Vorfeld Alternativen für Methoden zu finden, damit alle die Möglichkeit haben, sich wohl zu fühlen und etwas zu lernen.

Im Rahmen der Konzeption und Ausrichtung der Projekt-Workshops gab es eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage, wie Methoden und Materialien im Bereich Flucht, Rassismus und Menschenrechtsbildung zielgruppengerecht angepasst und adaptiert werden können und in welchen Lernsettings eine Anpassung der Methoden überhaupt sinnvoll und notwendig ist. Im Fokus der Überlegungen standen dabei die unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissens(be)stände der Teilnehmer_innen, die entscheidend dafür waren, welche Ausrichtung die jeweilige Methode haben soll. Auch im Rahmen der Workshops haben sich die Teilnehmer_innen intensiv mit Übungen auseinandergesetzt, die sie bereits selbst in eigenen Bildungsveranstaltungen angewendet und/oder sich bereits kritisch damit auseinandergesetzt haben. So wurden in Kleingruppenarbeit verschiedene Reflexionsfragen herausgearbeitet, zusammengetragen und diskutiert. Diese dienten als Grundlage und Hilfestellung für die Adaption von Methoden und erlaubten auch einen kritischen Blick auf Lehr- und Bildungsmaterialien. Anschließend wurden einzelne Übungen exemplarisch angepasst – zum Beispiel in Bezug auf die Zielgruppe und die

Zielsetzung der Übung. Dabei gab es keine richtigen oder falschen Ergebnisse, Ziel war es vielmehr einen Raum zu eröffnen, in dem sich Multiplikator_innen kollegial austauschen, diskutieren, sensibilisieren und einen kritischen Umgang mit eigenen Methoden erlernen können.⁵⁸

Auswertung des Workshops

Eine wichtige Möglichkeit, eigene Bildungsangebote zu überprüfen und Lernprozesse zu strukturieren, ist die Verankerung von Reflexions- und Auswertungseinheiten in den Workshops. Diese sind für den Lernprozess wichtig und können außerdem dazu dienen, die angewendeten Methoden, die inhaltlichen Themen und deren Aufbereitung, Gruppengrößen und -zusammensetzungen sowie den zeitlichen Ablauf der Veranstaltung zu überprüfen. Dafür stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung, wie etwa Lerntagebücher, Austauschrunden, Flüstergruppen, mündliche Feedbackrunden oder die schriftliche Befragung zum Abschluss der Veranstaltung. Zudem ist es wünschenswert, auch einige Zeit nach dem eigentlichen Workshop eine Befragung der Teilnehmer_innen durchzuführen, etwa um Auskünfte über die tatsächliche Umsetzbarkeit der in den Workshops vermittelten Inhalte zu erhalten.

Im Rahmen des Projektes Maßstab Menschenrechte wurde vor allem mit Lerntagebüchern und mündlichen Feedbackrunden gearbeitet, die hier dargestellt werden. Insgesamt empfiehlt es sich, verschiedene Auswertungs- und Feedbackmethoden anzubieten, um den unterschiedlichen Vorlieben und Bedarfen der Teilnehmer_innen gerecht zu werden.

Lerntagebücher: Lerntagebücher ermöglichen eine ausführlichere Reflexion des Lernprozesses anhand vorgegebener Fragen. Der Fokus liegt dabei auf der Selbsteinschätzung der Teilnehmer_innen. Diese werden dazu angeregt, sich zum Beispiel kritisch mit den Lerninhalten und der Themensetzung, der Anschlussfähigkeit für die eigene Arbeit wie auch mit eigenen Gefühlen und dem Wohlbefinden auseinanderzusetzen. Die

58 Eine Übersicht über die Reflexionsfragen befindet sich am Ende des Textes.

Arbeit mit Lerntagebüchern ist relativ zeitaufwendig und bedarf entsprechender Vorbereitung. Es bietet sich an, zum Abschluss jedes Workshoptages entsprechende Reflexionsfragen mitzubringen und Zeitfenster für die schriftliche Beantwortung dieser einzuräumen. In der Regel verbleiben die Lerntagebücher bei den einzelnen Teilnehmer_innen, damit sie sich auch nach dem Workshop erneut mit dem eigenen Lern- und Reflexionsprozess auseinandersetzen können. Auf freiwilliger Basis können die Lerntagebucheinträge aber auch anonymisiert den Teamer_innen zur Verfügung gestellt werden und hilfreiche Hinweise darüber geben, welche Denkanstöße aus den einzelnen Workshop-Einheiten resultiert sind oder welche Fragen noch offen bleiben. Das Ausfüllen kann für Teilnehmer_innen herausfordernd sein, auch hier sollten Alternativen angeboten werden für diejenigen, die das Lerntagebuch nicht ausfüllen können oder möchten.

Mündliche Feedbackrunde: Eine mündliche Feedbackrunde kann als Blitzlicht oder entlang bestimmter Fragen oder Aspekte durchgeführt werden. Bei der letztgenannten Version ergibt sich die Möglichkeit, einzelne Aspekte eines Workshops differenziert zu bewerten. Das kann zum Beispiel den Umgang untereinander, die Art, wie Teamer_innen mit Konflikten umgegangen sind, oder die Vereinbarungen der Zusammenarbeit betreffen. Persönliches Feedback ermöglicht es den Teamer_innen außerdem zu erfahren, ob die Lerninhalte von den Teilnehmer_innen auch aktiv angewendet werden können und ist besonders hilfreich, um konkrete und kurzfristige Änderungen

am Workshop vorzunehmen, etwa die Sitzordnung oder die Pausendauer. Außerdem können Teilnehmer_innen so leicht Bedarfe formulieren und im Nachgang des Workshops kann weiterführendes themenbezogenes Material für die Teilnehmer_innen bereitgestellt werden. Allerdings ist zu beachten, dass nicht alle sich gleich wohl fühlen vor der Gruppe zu sprechen, insbesondere wenn es darum geht, persönliche Wünsche und Bedarfe zu äußern. Die Beteiligung an einer Feedbackrunde sollte daher grundsätzlich freiwillig erfolgen.

Bei der Auswertung zu berücksichtigen ist, dass Wissen und Forschung über gesellschaftliche Machtstrukturen und Diskriminierung aufgrund mehrheitsgesellschaftlicher Normativität auch ohne fundiertes Wissen darüber infrage gestellt werden kann. Insbesondere zu Beginn einer Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien kommt es häufig zu Abwehrreaktionen der Teilnehmer_innen, die sich in der Bewertung des Workshops niederschlagen können. In der Auswertung sollte dieser Kontext daher berücksichtigt werden. Gleichzeitig können Wut und Abwehr der Teilnehmer_innen auch Anhaltspunkte dafür sein, dass diese mit der Menge oder der Aufbereitung der Lerninhalte überfordert waren.

Beatrice Cobbinah ist Volljuristin, Diversity-Trainerin und seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Sie befasst sich insbesondere mit den Themen Rassismus, Antidiskriminierung und Gender.

Reflexionsfragen

Im Rahmen der sieben Workshops wurden gemeinsam mit den Teilnehmer_innen verschiedene Reflexionsfragen⁵⁹ (weitere Reflexionsfragen zu Methoden finden sich im Beitrag „Methodenreflexion: Ein Schritt nach vorne“) diskutiert und zusammengetragen.

Zielgruppe und Zielstellung der Methode:

- Wen soll die Übung adressieren?
- Welches Vorwissen bringen die Teilnehmer_innen mit?
- Mit welchem Wissen sollen die Teilnehmer_innen aus der Übung rausgehen?
- Was ist das Ziel der Übung: Sollen die Teilnehmer_innen durch die Methode sensibilisiert oder gestärkt/empowert werden?
- Wie können beide Aspekte (Sensibilisierung und Empowerment) mit der Methode umgesetzt werden?

Perspektive auf das Thema:

- Aus welcher Perspektive wird auf Diskriminierung und Benachteiligung geschaut?
- Welche Perspektiven werden nicht benannt?

- Ermöglicht die Methode eine kritische Analyse von mehrheitsgesellschaftlichen Normvorstellungen?
- Kann durch die Übung eine intersektionelle Perspektive eingenommen werden? (Aufzeigen von Wechselwirkungen und Verschränktheiten zwischen verschiedenen Dimensionen von Diskriminierung)

Reproduktion von Normen und Machtstrukturen:

- Wie werden Lebensrealitäten dargestellt, die von denen der Mehrheitsgesellschaft (zum Beispiel in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Identität, Herkunft, Aussehen) abweichen?
- Wird auf stereotyp-defizitäre Darstellung von gesellschaftlichen Minderheiten (behinderte, muslimische, Schwarze Menschen etc.) zurückgegriffen? Wer wird wie dargestellt beziehungsweise abgebildet?
- Werden diskriminierende (zum Beispiel rassistische und/oder sexistische) Diskurse reproduziert, zum Beispiel durch Bilder, Texte, Fragestellungen, ohne dass dies durch die Übung dekonstruiert wird?
- Welche unhinterfragten gesellschaftlichen Normen können durch die Methode transportiert werden?

59 Die Reflexionsfragen sind angelehnt an die Fragen aus Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. S. 20-21. https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (abgerufen am 10.10.19).

Methodenreflexion: „Ein Schritt nach vorne“

Aylin Kortel

Die Methode „Ein Schritt nach vorne“, manchmal auch „Wie im richtigen Leben“ genannt, wird in der politischen Bildungsarbeit zum Thema Diskriminierung häufig verwendet. Sie eignet sich vor allem dazu, eigene Privilegien zu erkennen und zu reflektieren sowie ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Diskriminierung sowohl eine interpersonelle als auch eine institutionelle und strukturelle Dimension hat: Menschen, die nicht zur sogenannten „Dominanzgesellschaft“ gehören, erleben soziale Ungleichheit und Ausgrenzung sowohl in alltäglichen Situationen als auch innerhalb von Institutionen und vor dem Gesetz. Eine gleichberechtigte gesellschaftliche Partizipation wird dadurch erschwert.

Mittlerweile existieren unterschiedliche Versionen dieser Methode, die jeweils einen anderen Schwerpunkt setzen und zum Teil aus einer Kritik an vorherigen Versionen entstanden sind. Die Kritik sowie die Frage nach Alternativen wurden auch in unserem Seminar⁶⁰ im November 2018 eingehend besprochen. Die Diskussionen hierzu möchte ich im Folgenden nachzeichnen, da sie sowohl einige Problematiken und Herausforderungen von Bildungsarbeit zu Diskriminierung veranschaulichen als auch hilfreich sein können, um die Methode vor der Durchführung zu reflektieren und ggf. anzupassen.

Bildungsarbeit zum Thema Diskriminierung bewegt sich in unterschiedlichen Spannungsfeldern und ist mit Widersprüchlichkeiten konfrontiert. Ohne zu beanspruchen, diese auflösen zu können, ist es doch wichtig, sich diesen bei der Durchführung von Methoden bewusst zu sein. Bevor ich genauer auf die Methode „Ein Schritt nach vorne“ eingehe, hier zunächst einige generelle Reflexionsfragen bezüglich Methoden zum Thema Diskriminierung:

- Reproduziert die Methode Vorurteile und Zuschreibungen, ohne sie im Anschluss aufzugreifen und zu dekonstruieren?

- Wird bei der Thematisierung von Benachteiligung und Ausgrenzung der Eindruck erweckt, Betroffene seien den gesellschaftlichen Verhältnissen „ausgeliefert“, können sich also nicht zu ihnen verhalten?
- Ist die Methode entlarvend, das heißt besteht eine „hidden agenda“, die den Teilnehmenden selbstbestimmte Schlussfolgerungen und Lernprozesse nicht ermöglicht?
- Erweckt die Methode den Eindruck, die Erfahrungen von Betroffenen können simuliert und damit „nachempfunden“ werden?

Lernräume sind in der Regel heterogen – Teilnehmende können von unterschiedlichen Formen von Diskriminierung betroffen sein. Die Diskriminierungserfahrungen und Positionierungen der Teilnehmenden sind oftmals nicht erkennbar. Hieraus ergeben sich weitere Herausforderungen und Fallstricke für Methoden der politischen Bildung zu diesem Thema:

- Ist die Methode potenziell überwältigend, bringt sie Betroffene also unangekündigt in eine Situation, in der sie getriggert und verletzt werden können?
- Ist sie „lähmend“, das heißt eröffnet sie Betroffenen nicht die Möglichkeit, Erfahrungen von Selbstermächtigung und Empowerment zu machen?
- Werden Betroffene in Stellvertreter_innenpositionen gebracht und zum Teilen von persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen gedrängt?

Mit diesen Fragen und Problematiken im Hinterkopf möchte ich nun die Methode „Ein Schritt nach vorne“ genauer betrachten.

⁶⁰ Anmerkung der Herausgeber_innen: Dieses Seminar wurde im Rahmen des Projekts und in Kooperation mit der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt/Main durchgeführt.

In verschiedenen Trainingshandbüchern zu Menschenrechtsbildung oder diskriminierungs- und rassismuskritischer Bildungsarbeit wird diese Übung vorgeschlagen, um gesellschaftliche Ungleichheit und strukturelle Diskriminierung für Teilnehmende erlebbar zu machen. Die Teilnehmenden werden in der Übung dazu aufgefordert, bereits vorgeschriebene Rollen zu übernehmen. Die Übungsleiter_innen stellen dann Fragen, die die Teilnehmenden aus der Perspektive ihrer Rolle mit Ja oder Nein beantworten sollen. Dazu stehen alle Teilnehmenden zunächst in einer Reihe. Wird eine Frage mit Ja beantwortet, macht die jeweilige Person einen Schritt nach vorne. Am Ende der Übung ergibt sich dann ein Bild über die Verteilung von Chancen und Möglichkeiten sowie deren Einschränkungen für die jeweiligen Rollen: Einige stehen weit vorne, andere haben sich kaum von der Startlinie wegbewegt.

Sowohl bei dem methodischen Ansatz als auch bei der konkreten Durchführung werden einige Problematiken sichtbar, die sich auf die oben stehenden Reflexionsfragen beziehen.

Eine erste Schwierigkeit liegt in der Ausgestaltung der Rollenkarten. Diese unterscheiden sich je nach Version der Übung, enthalten jedoch meist problematische Verknüpfungen von Eigenschaften, die Stereotype bezüglich der aufgerufenen Gruppen aktivieren und reproduzieren. So wird beispielsweise das Merkmal „türkisch“ oder „arabisch“ mit einem „strenggläubigen und traditionellen Elternhaus“ verbunden⁶¹; das Merkmal „Rom/Romnien“ mit Armut, niedrigem Bildungsstand und Großfamilie⁶²; das Merkmal „chinesisch“ mit „Schnellimbiss“⁶³ etc. Diese problematische Darstellung von Individuen (und damit von konstruierten Gruppen) verstärkt Vorurteile, statt sie abzubauen, und ist potenziell verletzend und triggernd für Betroffene im Raum. Ein Aufbrechen dieser Vorurteile in der Auswertung der Übung wird dadurch erschwert, dass die Rollenkarten von den Teilnehmenden ja als „realitätsgetreu“

wahrgenommen werden sollen – das suggeriert nicht zuletzt der alternative Name der Übung: „Wie im richtigen Leben“.

Die Aktivierung von Vorurteilen wirkt sich auch aus auf die Einschätzung der Teilnehmenden, ob sie in ihrer Rolle einen Schritt nach vorne gehen oder nicht. Ein viktimisierender Blick auf die von ihnen zu verkörpernde Person (beziehungsweise der ganzen „Gruppe“) kann dadurch verstärkt werden. Auch ist diese Einschätzung eine subjektive – wenn dies bei der Auswertung nicht thematisiert wird, kann der Eindruck entstehen, es gäbe nun ein „reales Wissen“ über die Lebensbedingungen der Person, die dann wiederum exemplarisch für die ganze „Gruppe“ stehen.

Die bildhafte Darstellung sozialer Ungleichheit in Form von einem Stehenbleiben setzt Diskriminierungserfahrungen gleich mit Handlungsunfähigkeit. Dadurch werden Betroffene viktimisiert – individuelle Umgangsweisen und Möglichkeitsspielräume werden ausgeblendet. Diese Struktur der Übung kann dadurch von Diskriminierung betroffene Personen, die in jeder Teilnehmergruppe anwesend sein können, neben der Erfahrung von Stereotypisierung in den Rollenbeschreibungen auch Ohnmachtserfahrungen aussetzen. Darüber hinaus suggeriert der Start der Übung auf einer gemeinsamen Linie, dass alle Personen in der Gesellschaft die gleichen „Startbedingungen“ hätten – gerade dies wird unter anderem durch Diskriminierungserfahrungen verhindert.

Auch wenn die Methode keinen typischen Rollenspielcharakter hat, so suggeriert deren Aufbau und Zielsetzung doch, dass ein „Hineinversetzen“ in die Lebenssituation von Betroffenen von Diskriminierung möglich und im Rahmen der Übung erwünscht ist. Es ist jedoch nicht möglich, genau zu wissen und zu fühlen wie es für eine Person ist, von bestimmten Diskriminierungsformen betroffen zu sein – eine Simulation struktureller Diskriminierungserfahrungen sollte demnach nicht Ziel

61 „Du bist ein Kind aus einer Romafamilie und zwölf Jahre alt. Du wohnst am Rand eines kleinen Dorfes in einem kleinen Haus ohne Badezimmer. Du hast sechs Brüder und Schwestern.“ (Compasito); „Sie sind eine 17-jährige Roma, die die Grundschule nicht abgeschlossen hat.“ (Kompass).

62 „Sie sind ein arabisches Mädchen muslimischen Glaubens und leben bei Ihren strenggläubigen Eltern.“ (Kompass); „Mädchen türkischer Herkunft, 17 Jahre alt, die Familie lebt nach strengen und traditionellen Regeln, zu Hause wird nur Türkisch gesprochen.“ (Schau mich an – Gesicht einer Flucht).

63 „Junge, 17 Jahre, in Deutschland geboren, Eltern kommen aus China und betreiben einen China-Imbiss.“ (Schau mich an – Gesicht einer Flucht). „Sie sind der Sohn eines chinesischen Einwanderers, der einen gut gehenden Schnellimbiss betreibt.“ (Kompass).

der Übung sein. Vielmehr geht es um eine erhöhte Sensibilität und eine Perspektiverweiterung – diese Zielsetzung ist auch ohne ein „authentisches Nachempfinden“ möglich.

Die aufgezeigten Problematiken der Übung wurden eingehend diskutiert und auf den Bereich der rassistiskritischen Bildungsarbeit zum Thema Flucht und Asyl fokussiert. Gerade in diesem Bereich gibt es einige Methoden, die ebendieses „Nachempfinden“ als Zielsetzung formulieren und die die Erfahrungen von Geflüchteten aus einem sehr defizitorientierten Blick beleuchten. Dies verstärkt das problematische Bild von Geflüchteten als handlungsunfähige „Opfer“, die den gesellschaftlichen Verhältnissen ausgeliefert sind und Hilfe und Unterstützung bedürfen.

Um auf diese Problematiken im Kontext der Methode „Ein Schritt nach vorne“ zu reagieren, kam im Seminar die Idee auf, Fragen zu finden, die sich stattdessen auf Ressourcen und Stärken beziehen. Beispielsweise kann Mehrsprachigkeit als Ressource thematisiert werden: Indem alle, die mehr als eine Sprache fließend sprechen, einen Schritt nach vorne gehen können, wird mit dem Schema „stehen bleiben = Benachteiligung = Handlungsunfähigkeit“ gebrochen.

Hier eine Auflistung weiterer Möglichkeiten, die Methode anzupassen und zu verändern:

- Die Rollenkarten weniger stereotyp formulieren und bei der Zusammensetzung von Merkmalen und Eigenschaften gängige Vorstellungen irritieren.
- Mehreren Teilnehmenden die gleiche Rollenkarte geben, ohne dass sie dies wissen – wenn die Teilnehmenden am Ende der Übung an unterschiedlichen Stellen stehen, können die subjektive Einschätzung der Handlungsfähigkeit der Person und die gegebenenfalls damit zusammenhängenden Vorurteile reflektiert werden.
- Statt mit Rollenkarten zu arbeiten, gehen die Teilnehmenden als sie selbst und reflektieren damit ihre eigenen Erfahrungen von Privilegierung und Benachteiligung. Dies sollte jedoch nur in einem sicheren Rahmen und mit guter Kenntnis der Gruppe geschehen.

- Die Rollenkarten an Kleingruppen ausgeben, die dann in einem gemeinsamen Diskussionsprozess überlegen, ob die Person nach vorne gehen soll oder nicht.

Die Bildungsstätte Anne Frank hat mit der Methode „Reality Show“ eine Adaptation entwickelt, die einige der Fallstricke und Problematiken der Methode „Ein Schritt nach vorne“ umgeht und sich neben der Thematisierung von struktureller Diskriminierung mit der Reflexion von Vorurteilen und Normalitätsvorstellungen befasst. Eine Methodenbeschreibung finden Sie in dem Handbuch „(K)eine Glaubensfrage“, online abrufbar auf der Homepage der Bildungsstätte.

Diskriminierungskritische Bildungsarbeit wird sich immer in Widersprüchen und Spannungsfeldern bewegen – die Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas sowie die Tatsache, dass Diskriminierung als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen alle – wenn auch auf unterschiedliche Weise – betrifft, machen diese unausweichlich. Statt den Anspruch zu haben, all diese Problematiken umgehen zu können, sollte sich eine kritische Bildungsarbeit der Widersprüchlichkeiten bewusst sein und diese kontinuierlich reflektieren. Die selbstkritische Haltung der politischen Bildner_innen ist hierbei von zentraler Bedeutung. Um diese zu entwickeln und einzuüben, braucht es Räume des intensiven Austauschs und des gemeinsamen Lernens, wie sie etwa im Rahmen des Projekts „Maßstab Menschenrechte“ ermöglicht wurden.

Aylin Kortel hat an der Philipps-Universität Marburg Sozialwissenschaften (BA) und an der Goethe-Universität Frankfurt Soziologie (MA) studiert und ist seit 2014 als Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Anne Frank tätig. Ihr Schwerpunkt liegt auf der konzeptionellen Entwicklung sowie der Durchführung pädagogischer Angebote zu den Themen Diskriminierung, Rassismus, Flucht & Asyl und rechte Ideologien. Sie ist zuständig für die Ausbildung von Multiplikator_innen in der außerschulischen politischen Bildung.

Quellen

Compasito - Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern.

https://www.compasito-zmrb.ch/uploads/tx_usercompasitoex/9_schritt_nach_vorn_ganz_s_96_b101.pdf

Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit.

http://kompass.humanrights.ch/cms/upload/pdf/ch/ue_15_schrittnachvorn.pdf

Schau mich an – Gesicht einer Flucht.

<https://gesicht-einer-flucht.de/wp-content/uploads/2018/02/Handbuch-zur-Ausstellung.pdf>

(K)eine Glaubensfrage – religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander.

https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/downloads/K_Eine_Glaubensfrage.pdf

Hinweis der Herausgeberinnen: Die im Text und in den Fußnoten erwähnte Übung, die auch im KOMPASS enthalten ist, bezieht sich auf die Ausgabe von 2005. Das Deutsche Institut für Menschenrechte überarbeitet das Handbuch derzeit vollständig; die neue Ausgabe wird im ersten Quartal 2020 erscheinen.

5 Institutionelle Einbettung des Projekts: (Selbst)reflexion und Lernprozess



Coaching im Projekt „Maßstab Menschenrechte“ – ein vielfältiger Reflexionsprozess

Anoma Premachandra

Im Sommer 2018 beauftragten mich die Mitarbeiter*innen des Drittmittelprojektes „Maßstab Menschenrechte – Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung stärken“ mit der unterstützenden Begleitung des Fortbildungs-Projekts als Supervisorin und Coach. Vor dem Hintergrund ihrer Zielsetzungen und der Zusammenarbeit mit Selbstorganisationen und weiteren Kooperationspartner*innen wünschten sie sich

- ihre eigene Haltung zu klären und möglicherweise zu verändern
- ihre Wahrnehmung für potenziell verletzende Äußerungen zu schärfen
- Reflexion ihrer Positionen und Rollen zu klären, innerhalb und außerhalb des Instituts
- ihr strategisches Vorgehen nach innen und außen zu reflektieren
- Begleitung bei den sich ergebenden Veränderungen im Projekt

Sie wollten als (mehrheitlich weiße) Vertreter*innen ihrer Organisation mögliche diskriminierende Anteile der eigenen Arbeit kritisch in den Blick nehmen. Dies war ihnen ein besonderes Anliegen, denn ein wichtiges Element des Projekts ist die gewünschte Mitwirkung und Partizipation von Bildungspraktiker*innen aus Selbstorganisationen

aus dem Bereich Flucht, Asyl und Migration und anderen Bildungskontexten.

Organisationen wie das Deutsche Institut für Menschenrechte, die den Auftrag haben, auch unterschiedlichste Organisationen zu beraten⁶⁴, sollten sich als lernende Organisationen sehen⁶⁵ und ihre eigenen Entwicklungs- und Veränderungs-Prozesse professionell begleiten lassen. Die Abteilung Menschenrechtsbildung, mit der besonderen Aufgabe die Bildungspolitik, politische Akteure und Bildungseinrichtungen zu beraten, hat dies für sich in Anspruch genommen. Denn sie bietet an, in exemplarischen Bildungsangeboten die menschenrechtliche Dimension der Bildung anschaulich und verstehbar, zugänglich und erfahrbar zu machen. Das beinhaltet, Bildungsprozesse möglichst inklusiv und diskriminierungsfrei zu gestalten. Bildungseinrichtungen und die Menschen, die dort Bildung in unterschiedlichen Formaten anbieten, können dadurch ihrerseits lernen, Bildungsinhalte und -prozesse menschenrechtsorientiert umzusetzen⁶⁶. Eine wesentliche Zielsetzung des Projekts findet sich auf der Homepage des Deutschen Instituts für Menschenrechte: „*Eigene Denkmuster reflektieren und Bewusstsein für Diskriminierungsmechanismen schärfen*“⁶⁷. Dies wollten die Projektmitarbeitenden mit supervisorischer Unterstützung auch für sich selbst realisieren, das heißt institutsinterne Kriterien für inklusivere Bildung und Menschenrechtsbildung⁶⁸ nicht nur nach außen tragen, sondern auch im Rahmen des Projekts nach innen umsetzen.

64 Siehe Deutsche Institut für Menschenrechte: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/ueber-uns/auftrag/> (abgerufen am 16.06.2019).

65 Siehe Hanappi-Egger, Edeltraud/Hofmann, Roswitha 2012: Diversitätsmanagement unter der Perspektive organisationalen Lernens: Wissens- und Kompetenzentwicklung für inklusive Organisationen. in: Bendl/Hanappi-Egger/Hofmann (Hg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: Facultas-wuv. (S. 327-349).

66 Siehe Deutsches Institut für Menschenrechte: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/massstab-menschenrechte/> (abgerufen am 16.06.2019).

67 Siehe Deutsches Institut für Menschenrechte: ebd. (abgerufen am 16.06.2019).

68 Siehe Deutsches Institut für Menschenrechte: ebd. (abgerufen am 16.06.2019).

Supervision und Coaching sind nicht nur Arbeitsfeld-bezogene *Beratungsverfahren*⁶⁹, die wie Formate der Menschenrechtsbildung, bei den professionellen Berater*innen ein Bewusstsein für Diskriminierungsmechanismen erfordern. Wie in der (Menschenrechts-)Bildungsarbeit ist Aufmerksamkeit für und ein bewusster Umgang mit diskriminierenden Äußerungen und Verhaltensweisen, Vorurteilen und Ausgrenzungen erforderlich. Bewusstsein aber setzt Reflexion voraus. Daher sind Supervision und Coaching auch Arbeitsfeld-bezogene *Reflexionsverfahren*⁷⁰. Sie unterstützen das Nachdenken über die eigene Arbeit und Professionalität und können, wenn sie auf den folgenden vier Ebenen erfolgen⁷¹, das Verständnis fördern für die Zusammenhänge zwischen politischen und gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln. Die nachfolgend genannten Ebenen sind stets miteinander verschränkt und beeinflussen sich gegenseitig.⁷²

Erstens ist es hilfreich über die Welt der Ideen, Ideologien und Bilder⁷³ nachzudenken, die unser Denken, Fühlen und Handeln unbewusst prägen, und in gesellschaftlichen Normen, Werten, Bedeutungskonstruktionen⁷⁴, Stereotypen und Meinungen, Glaubenssätzen und Vorurteilen wirken. Zweitens sollte reflektiert werden, wie die vorgenannten Ideologien auf der individuellen Ebene in das eigene innere Erleben, die eigenen Wahrnehmungen und **Überzeugungen, Einstellungen und Meinungen** hineinwirken. Auf dieser Ebene wirken Diskriminierung, aber auch Privilegien innerhalb eines Menschen (intrapersonal) internalisierend, zum Beispiel in Form verinnerlichter Glaubenssätze. Dadurch können unsere Haltung und unser Handeln mitbestimmt werden.

Drittens sollte die interpersonale Ebene – die Interaktion zwischen Menschen – reflektiert werden.

Mit professioneller Begleitung wird die Interaktion innerhalb von Teams und Organisationen, die Art der Kommunikation, der Sprache, des Verhaltens und der Regeln des Umgangs überdacht. Im besten Fall kann eine gemeinsame (Menschenrechts-) Kultur der jeweiligen Abteilung/Organisation gepflegt werden. Diese Organisationskultur kann einen wesentlichen Beitrag leisten zur respektvollen und menschenwürdigen Interaktion ihrer Mitglieder mit Menschen in anderen Arbeitsfeldern und Organisationen.

Viertens sollte bei der professionellen Reflexion das Nachdenken über Institutionalisierung⁷⁵ nicht fehlen. Wie entstehen Gewohnheiten, Praktiken, Sprache, Leitlinien und Regeln? Aber auch Bildungscurricula und Bildungsstandards? Wie entstehen Verfahren und Routinen – also Strukturen (zeitlich/sozial/räumlich/inhaltlich) innerhalb und außerhalb der eigenen Organisation und in Behörden und Institutionen?

Welche Gesetze, Verordnungen, Zugänge bzw. Ausschlüsse tragen zu der Problematik oder zum Gelingen im eigenen Arbeitsfeld/in der eigenen Organisation bei? Welche Ideen oder Ideologien haben zu ihrer Entstehung beigetragen? Wie wirken die zuletzt genannten Aspekte in der Interaktion mit anderen Menschen? Was bedeuten sie für die jeweilige Person selbst und welche gesellschaftlichen Dynamiken werden hierdurch möglicherweise mitbestimmt?

Vor allem ist mit jeder der genannten Fragen die wichtigste Frage verbunden: Was kann ich, was können wir tun, um Veränderungen zu bewirken? Im Beratungsprozess des Projekts Maßstab Menschenrechte waren diese vier Reflexionsebenen deshalb von Bedeutung, weil sie zugleich Ebenen und Wirk-Mechanismen von Diskriminierung beinhalten. Bildungstheoretiker*innen und

69 Vgl. Kühl, Wolfgang (2000). In: Zeitschrift Sozialmagazin; 06/2000. <http://supervision-kuehl.de/wp-content/uploads/2017/09/Selbstevaluation-durch-Supervision-1.pdf> (abgerufen am 16.06.2019).

70 Siehe Gröning, Katharina (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution. Gießen: Psychosozial-Verlag (S. 11ff., S. 59-75).

71 Dieser Ansatz geht weit über die klassischen Supervisionsmodelle hinaus, die eher auf der individuellen und inner-organisationalen Ebene verweilen. Siehe hierzu: Schreyögg, Astrid (2019): Supervision. Ein integratives Modell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

72 Foitzik, Andreas (2019): Einführung in theoretische Grundlagen. In: Foitzik, Andreas /Hezel, Lukas (2019) (Hg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim: Beltz (S. 12-32); Czollek, Lea Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim: Beltz.

73 Siehe Baig, Samira (2009): Diversity sozialpsychologisch betrachtet. In: Abdul-Hussain, Surur/Baig, Samira (Hg.) (2009): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien: Facultas. wuv.

74 Siehe Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument Verlag.

75 Siehe Foitzik (2019).

-praktiker*innen müssen sie kennen und reflektieren können, um persönliche Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren und dabei Ideen, Konzepte und Strukturen infrage zu stellen und zu verändern. Sie müssen sich bereit machen, das eigene Denken und Fühlen, ihre Rollen und Positionierungen in der Organisation und der Gesellschaft kritisch zu betrachten und ihren Umgang mit Macht und Verantwortung zu befragen.

Dies kann zuweilen schmerzhaft und ernüchternd sein, weil die Einbindung in Organisationen – auch einer Organisation wie das Deutsche Institut für Menschenrechte – persönliche und strukturelle Widerstände gegen Veränderungen, mehrheitsgesellschaftliche und politische Selbstverständlichkeiten und Normierungen sichtbar werden lässt. Die Potentiale eines menschenrechtlich orientierten Projekts liegen jedoch darin, diese vielfältigen Reflexionsmöglichkeiten für Veränderungsprozesse in Anspruch zu nehmen.

Es bleibt zu wünschen, dass die Arbeit der Projektmitarbeitenden und der Abteilung Menschenrechtsbildung im Institut für Menschenrechte breite Aufmerksamkeit erfährt, damit es gelingt, diese wichtige Organisation im Sinne von Diversität und Inklusion – also im Sinne umgesetzter Menschenrechte – voranzubringen.

Anoma Premachandra, Supervisorin, Coach und Beraterin DGSv.

Menschenrechtsbasierte Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung, Diversitäts- und Diskriminierungsbewusstsein in Organisationen und gesellschaftspolitischen Kontexten.

Tätigkeiten in Einrichtungen der (politischen) Bildung, Jugend- und Eingliederungshilfe, Einrichtungen der Hilfen, Beratung und Wohnen für geflüchtete Menschen; Minderheiten- und Gewaltschutz, (queer-) feministischen Beratung. Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der HU-Berlin.

Selbstreflexion – die Verantwortung als Team und *weiße* Institution⁷⁶

Beatrice Cobbinah und Mareike Niendorf

Nicht selten werden Fortbildungen und Veranstaltungen zu den Lebensrealitäten marginalisierter Gruppen, zu denen Menschen mit Rassismus- und/oder Fluchterfahrung in Deutschland gehören, mit großem Selbstverständnis ohne deren Beisein, Beratung und Beteiligung organisiert und durchgeführt. Die partizipative und inklusive Zusammenarbeit zwischen selbstorganisierten Akteur_innen mit Rassismus- und/oder Fluchterfahrung und dem Deutschen Institut für Menschenrechte (DIMR) als nationale Menschenrechtsinstitution war daher ein konkretes Ziel des Projekts Maßstab Menschenrechte. So wurden unter Einbindung verschiedener Wissensressourcen und -quellen Workshop- und Bildungskonzepte sowie Lehrmaterialien entwickelt, die die Themen Flucht/Asyl, Rassismus intersektionell verknüpfen und menschenrechtlich verankern. Dazu wurden Akteur_innen aus der Zivilgesellschaft, die zu diesen Themen arbeiten, und Vertreter_innen selbstorganisierter Initiativen und Selbstorganisationen eingeladen, an der Ausarbeitung eines Workshop-Konzepts durch fachliche Beratung sowie als Autor_innen des Handbuchs und als Referent_innen in den Workshops mitzuarbeiten.

Ausgangssituation

Bereits zu Beginn des Projekts wurde deutlich, dass entscheidende Faktoren bei Antragsstellung nicht mitberücksichtigt oder angemessen umgesetzt wurden. Hierzu zählen insbesondere Faktoren, die gesellschaftliche Machtverhältnisse und Ausschlüsse innerhalb der Institution widerspiegeln:

- **Kontaktaufbau:** Es stellte sich zunächst die Frage, wie überhaupt Kontakt zu selbstorganisierten Gruppen und Aktivist_innen hergestellt werden kann. So hängt die Verwirklichung eines Projekts, das die Zusammenarbeit mit Personen mit Flucht- und Rassismuserfahrung vorsieht, davon ab, ob und in welcher Form sich potenzielle Kooperationspartner_innen an dem Projekt beteiligen können und möchten. Als Menschenrechtsorganisation arbeitet das DIMR zwar gemäß seines Mandats als Nationale Menschenrechtsinstitution⁷⁷ mit Akteur_innen der Zivilgesellschaft zusammen, institutionalisierte partizipative Zusammenarbeit mit Selbstorganisationen geflüchteter Menschen gab es in dieser Form in der Vergangenheit allerdings nicht.
- **Geringe Kapazitäten:** Während des Projekts wurde deutlich, dass selbstorganisierte Akteur_innen grundsätzlich begrenzte zeitliche Kapazitäten haben, um zusätzlich zur eigenen (politischen) Arbeit in einem Projekt mitzuarbeiten, dessen Nutzen sich zum einen nicht direkt erschließt und zum anderen keine regelmäßige Einkommensquelle darstellt.
- **Mangelnde Transparenz:** Im weiteren Projektverlauf wurde insbesondere seitens der Berater_innen mit Rassismuserfahrung eine fehlende Transparenz bezüglich der Rahmenbedingungen kritisiert, insbesondere bezüglich der Frage, wie das zur Verfügung gestellte Wissen genutzt und wem es angeboten wird. Ebenso wurde Kritik geäußert an einer Intransparenz bezüglich Themen und Schwerpunktsetzung der Institution.

⁷⁶ *Weiße* Institutionen zeichnen sich dadurch aus, dass mehrheitlich *weiße* Personen dort arbeiten und etwa ein Großteil der Verwaltungsabläufe, informellen Praxen sowie Deutungs- und Entscheidungshoheiten maßgeblich durch *weiße* Perspektiven geprägt sind.

⁷⁷ Die Pariser Prinzipien (A/RES/48/134) der Vereinten Nationen machen Vorgaben zu Mandat und Arbeitsweise nationaler Menschenrechtsinstitutionen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/Pariser-Prinzipien.pdf (abgerufen am 10.10.19).

- **Mangelndes Vertrauen:** Es gibt nur wenig Vertrauen in die Zusammenarbeit mit einer Institution, da es in der Vergangenheit nur selten Teilhabe an Entscheidungsprozessen gab beziehungsweise diese nicht wirklich transparent und partizipativ abliefen. Gerade wenn Personen immer wieder schlechte Erfahrungen mit strukturellen und institutionellen Ausschlüssen machen, sind kurzfristige Konsultationsanfragen seitens Institutionen problematisch.
- **Benachteiligende Verwaltungsstrukturen:** Starre und langwierige Verwaltungsabläufe, beispielsweise bei der Bearbeitung von Reisekostenabrechnungen und Honorarverträgen, wirkten ausschließend und benachteiligend für manche Personen.
- **Wenig Reflexion:** Es gab wenig Auseinandersetzung und Verantwortungsübernahme für Strukturen innerhalb der Institution als Ort der Reproduktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen. In einem zurückliegenden Diversity Prozess wurde zwar zu entsprechenden Themen gearbeitet, eine systematische Umsetzung erfolgte bislang allerdings nicht.

Echte Teilhabe bei Prozess und Produkten

Wie sollte ein Projekt ausgestaltet sein, damit nicht nur das Endprodukt (in diesem Fall Workshop-Konzept und Handbuch) inklusiv und partizipativ ist, sondern das Projekt selbst?

Als Projektteam haben wir die Notwendigkeit gesehen, uns intensiv mit den eigenen Strukturen auseinanderzusetzen: Wie können wir als Team innerhalb der Abteilung Menschenrechtsbildung und auch als *weiße* Institution mit struktureller Macht Verantwortung übernehmen, und was können und müssen wir konkret tun, um „echte“ Teilhabe zu bewirken? Da die Beantwortung dieser Fragen sowie das Entwickeln von strategischen Maßnahmen einer ehrlichen, selbstkritischen und prozesshaften Analyse und Reflexion von struktureller Macht in der eigenen Institution bedarf, und ein solcher Reflexionsprozess nur schwerlich aus sich selbst erfolgen kann, hat das Team zur Unterstützung projektbegleitende Supervision in Anspruch genommen (näheres zum

Reflexionsprozess in dem Beitrag „Coaching im Projekt „Maßstab Menschenrechte“ – ein vielfältiger Reflexionsprozess“). Der Schwerpunkt dieses Coachings lag zum einen auf der Klärung und Reflexion der eigenen Haltung, Position(iertheit) und Verantwortung, zum anderen auf der Analyse der institutionalisierten Regeln, Praxen und Vorgaben des Instituts sowie Möglichkeiten der Mitarbeitenden Handlungsräume zu nutzen und auf institutionelle Prozesse Einfluss zu nehmen.

Partizipative Zusammenarbeit und Öffnungsprozess

In vielen akademischen Kontexten wird zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Lebenslagen marginalisierter Personen geforscht. Allerdings sind in diesen Institutionen häufig nur sehr wenige von rassistischen Diskriminierungen betroffene Personen in hohen Positionen beschäftigt. Die eigentlichen Quellen der Wissensbestände werden häufig nicht wahrgenommen, stattdessen profitieren privilegierte Personen von diesen Strukturen, etwa in Form von akademischen Graden, Bekanntheit und qualitativ besseren Forschungsergebnissen.

Auch das DIMR arbeitet in seiner Funktion als Nationale Menschenrechtsinstitution selbstverständlich seit vielen Jahren zu verschiedenen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Diskriminierungsschutz, so auch zu den Themenbereichen rassistische Gewalt, Flucht und Asyl. Gleichzeitig beschäftigt es deutlich weniger Personen mit eigener Flucht- und Rassismuserfahrung als es dem gesellschaftlichen Durchschnitt entspräche. Das führt dazu, dass vor allem aus privilegierter Perspektive über Lebenslagen von marginalisierten Personen geforscht und kommuniziert wird, die wichtigsten Perspektiven aber nicht strukturell in die Institution eingebunden sind. In Bezug auf Rassismus macht sich das DIMR, wie Institutionen in Deutschland grundsätzlich, unbeabsichtigt kolonial geprägte Strukturen zunutze, mit der Konsequenz, dass Personen mit Rassismuserfahrung nur wenige Möglichkeiten haben, von ihrem eigenen Wissen zu profitieren. Es ist wichtig und notwendig, dass privilegierte Mitarbeitende innerhalb ihres Arbeitsbereichs verantwortungsvoll mit ihrer Position umgehen und beispielsweise in Publikationen, bei

Interviewanfragen oder Podiumsbesetzungen auf Selbstorganisationen verweisen. Solange aber keine echte institutionelle Einbindung von marginalisierten Perspektiven erfolgt, bleibt die Macht der Wissensproduktion wie auch der Wissensverbreitung grundsätzlich bei *weißen* Akteur_innen und Institutionen. Am Beispiel des Instituts, als Nationale Menschenrechtsinstitution mit dem entsprechenden Mandat, wird dies etwa durch die Auswahl und damit verbunden durch die politische und gesellschaftliche Wahrnehmung und Bewertung der menschenrechtlichen Relevanz von Themen deutlich. In diesem Kontext ist es nicht verwunderlich, dass marginalisierte Gruppen Institutionen wie das DIMR nur bedingt vertrauen, Themen so aufzugreifen, dass sie die eigenen Lebensrealitäten widerspiegeln und Interessenslagen berücksichtigen. Mehr noch, es gibt immer weniger Bereitschaft, eigenes Wissen weiterhin ohne erkennbaren eigenen Nutzen, angemessene Kompensation und ohne Einfluss auf Projekte und Forschung an *weiße* Institutionen abzugeben. Daraus leiten sich unmittelbar die Fragen ab, was unter diesen Umständen ein Projekt sowie die durchführende Institution leisten muss, um faire, inklusive und partizipative Zusammenarbeit zu gewährleisten, und wie verlorenes Vertrauen in die Institution (wieder)hergestellt werden kann. Dazu sollte in einem ersten Schritt Bewusstsein geschaffen werden für strukturelle Benachteiligung und ausschließende Machtstrukturen, beginnend bei sich selbst und der eigenen Institution. Die Sensibilität einzelner Mitarbeiter_innen für diese Strukturen reicht allerdings nicht aus. Es ist notwendig, das Selbstverständnis und die Grundstrukturen der Institution hinsichtlich offener und subtiler Ausschlussmechanismen im Hinblick auf ihre machstabilisierende Funktion zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren. Vertrauen in die Institution kann nur hergestellt werden, wenn ein produktiver und verantwortungsvoller Umgang mit Macht und Privilegien auf allen Ebenen erfolgt und sich dieser umfassend in den Strukturen, Abläufen und Personalentwicklung der Institution abzeichnet.

Verantwortungsübernahme

Was bedeutet das konkret für die Umsetzung von Projekten zu den Themen Rassismus und Flucht?

Ein wichtiger Aspekt wäre beispielsweise das frühzeitige Einbeziehen von Kooperationspartner_innen unter angemessener Bezahlung bereits in der Phase der Antragsstellung von Projekten. Hier können Institutionen, die mit finanziellen Mitteln ausgestattet sind, einen Ausgleich schaffen und kooperierenden Selbstorganisationen und Initiativen auch in Phasen der Antragstellung die ansonsten ehrenamtlich geleistete Arbeit vergüten. So können die verschiedenen Interessenlagen bei der Ausgestaltung des Projekts berücksichtigt werden und darüber hinaus wird sichergestellt, dass das Wissen und die Expertise von Menschen mit Flucht- und Rassismuserfahrung durch Teilhabe an allen Entscheidungsprozessen von Anfang an angemessen einfließt. Wichtig ist dabei, dass im Rahmen der Projektdurchführung alle Prozesse und Entscheidungen transparent gemacht und die Kriterien für die Zusammenarbeit durch inklusive Beteiligungsprozesse gemeinsam herausgearbeitet werden. Organisatorische Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel das Bereitstellen von Sprachmittler_innen, Arbeitsmittel und Räumen zur Vernetzung, sollten gegeben sein. Im Sinne von Power-Sharing kann die gemeinsame Projektarbeit somit auch einen Nutzen für Selbstorganisationen haben, der über den reinen Nutzen des Projekts hinausgeht. Anzustreben ist eine langfristige Zusammenarbeit, von der alle beteiligten Akteur_innen profitieren. Dazu gehört es auch, stark formalisierte Beteiligungsformate wie etwa Beiratssitzungen zu überdenken und tatsächlichen Bedarfen anzupassen. Für diese Form der Zusammenarbeit sind die entsprechenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen einzuplanen und gegebenenfalls gegenüber Drittmittelgebern zu kommunizieren.

Es müssen Konsequenzen daraus gezogen werden, institutionalisierte benachteiligende Strukturen maßgeblich und konsequent zu ändern, anstatt sie mit stillem Einverständnis zu reproduzieren. Das betrifft beispielsweise gängige Einstellungspraxen, die zur Erhaltung des Status Quo beitragen. So erfolgen Einstellungen oftmals in Abhängigkeit bestimmter Kriterien wie Qualifikation und Arbeitserfahrung, die in vielen Fällen ein Einstellungs Hindernis für strukturell benachteiligte Menschen darstellen. Solche Einstellungspraxen legen nahe, dass die Benachteiligung denjenigen angelastet wird, die selbst strukturelle Benachteiligung erfahren. Stattdessen könnten etwa die

harten Einstellungskriterien so angepasst werden, dass das Wissen von Menschen mit Rassismuserfahrungen als Qualifikation anerkannt wird.

Dazu kommen gängige Verwaltungsvorgaben oder -praktiken, durch die weitere Ausschlüsse etwa für Personen ohne Bankverbindung oder in Deutschland anerkannte Ausbildungen entstehen. Auch sollte beispielsweise bei der Einladung zu Veranstaltungen sichergestellt werden, dass notwendige Reisebuchungen selbstverständlich durch die Institution durchgeführt werden können, sodass Personen nicht in Vorkasse treten müssen und auch das Risiko einer möglichen Erkrankung oder anderer Gründe, die zur Nichtteilnahme führen, bei der Institution liegt.

Verstärkt Mitarbeiter_innen mit Rassismus- und/oder Fluchterfahrung einzustellen, ist jedoch nicht die alleinige Lösung zum Ausgleich von struktureller Ungleichheit. Darüber hinaus sollte die Einstellung marginalisierter Personen dazu führen, dass sich die Art und Weise der Themensetzung ändert, mit der die Institution an sich arbeitet. Mitarbeiter_innen sollten dafür mit Gestaltungs- und Entscheidungsmacht ausgestattet werden. Ebenso wichtig ist es, dass die Verantwortung über Öffnungs- und Sensibilisierungsprozesse insbesondere bei denjenigen liegt, die von rassistischen Strukturen profitieren, anstatt sie auf Kosten der benachteiligten Mitarbeiter_innen durchzuführen. So liegt es beispielsweise in der Verantwortung aller Mitarbeiter_innen, auf die Reproduktion von

rassistischen Stereotypen und Praxen hinzuweisen und nicht (nur) in der Verantwortung derer, die davon betroffen sind. Auf institutioneller Ebene sind das Implementieren und Etablieren von Beschwerdemanagement, Schutzmechanismen sowie „geschützten“ Räumen⁷⁸, ebenso wie Ansprechpartner_innen, Supervision für rassismusbetroffene Mitarbeiter_innen, notwendige und wirkungsvolle Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung am Arbeitsplatz und zur Gewährleistung eines geschützten Arbeitsumfelds.

Diese Öffnungs- und Inklusionsprozesse sind zeit- und teilweise auch kostenintensiv und benötigen zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen. Es bedarf daher einer tatsächlichen und ernsthaften Bereitschaft zur Änderung und Reflexion sowie der Bereitschaft für eine Verantwortungsübernahme durch diejenigen, die institutionelle Strukturen (re-)produzieren.

Die Dokumentation dieses Prozesses machen Erfahrungen und Ergebnisse nachhaltig für die gesamte Institution nutzbar. Auch das DIMR möchte durch die Offenlegung und Reflexion dieses durch die kritischen Rückmeldungen von außen angestoßenen – und fortzuführenden – Prozess anderen *weißen* Institutionen Hinweise und Anregungen zur Verfügung stellen, eigene Strukturen zu reflektieren und zu verändern. Wir bedanken uns für die Deutlichkeit, mit der die kritischen Rückmeldungen an das Projekt und das Institut herangetragen wurden.

78 Unter der Bezeichnung „geschützter Raum“ für Menschen mit Rassismuserfahrungen ist in diesem Zusammenhang ein exklusiver, vor weiterer rassistischer Diskriminierung sicherer Ort zu verstehen. Geschützte Räume werden beispielsweise zur Thematisierung eigener Erfahrungen, zum Austausch von Strategien, zur Selbstreflexion und zum gegenseitigen Empowern genutzt.

6 Weitere Referent_innen, Vereine und selbstorganisierte Gruppen stellen sich vor



No Lager Osnabrück

No Lager Osnabrück ist eine seit 2001 bestehende Gruppe. Anfänglich hat sie sich mit dem Lager in Bramsche-Hesepe auseinandergesetzt. Dort wurde aus einer Erstaufnahmeeinrichtung ein Abschiebelager. Durch die Vernetzung mit den Bewohner:innen konnte ein gemeinsamer Kampf gegen die Abschiebep Praxis des Landes Niedersachsen starten der unter anderem im Film „Der Lagerkomplex“ dokumentiert ist.

In 2011 hat sich der thematische Schwerpunkt örtlich ausgebreitet auf die Stadt Osnabrück. Durch die dezentrale Unterbringungs politik waren nun auch Menschen nach Osnabrück transferiert worden, um in der Stadt auf ihren Asylentscheid zu warten. Somit wurde das Thema Abschiebungen auch für die Zivilgesellschaft in Osnabrück zum Alltagsthema beziehungsweise No Lager Osnabrück hat es zu einem gemacht. Zwischen den Jahren 2013 und 2015 konnten 37 Dublin Abschiebungen verhindert werden. Ziviler Ungehorsam als legitimes Mittel wurde genutzt, um der deutschen Deportationskultur entschieden entgegen zu wirken. 37 Mal haben sich Menschen solidarisch zusammengefunden und entschlossen gewaltfrei gegen die rassistische Praxis des Staats gekämpft.

Mit der Asyl(un)rechtsverschärfung im Oktober 2015 hat sich die Praxis der Gruppe dahingehend verändert, dass Abschiebeverhinderungen erschwert wurden und gängige Praxen wie Alarmphone und Blockaden nicht mehr greifen konnten, da nun auch in Niedersachsen das Ankündigen von Abschiebungen von Behördenseite unterlassen wurde. Dadurch war eine vorzeitige Mobilisierung von solidarischen Menschen nur im Moment einer Abschiebung möglich, was eine gründliche aktivistische Vorbereitung verzögerte. Jedoch verhinderte diese strukturelle Repressionstaktik nicht den Willen der Aktivist:innen im Lager und

außerhalb. Eine andere Herangehensweise an die Problematik Abschiebungen musste entwickelt werden. Es war klar, dass wenn die Unterstützung nicht mehr von außen garantiert werden kann, die Bereitschaft von innen gestärkt werden muss. Mit den Bewohnenden des Lagers „Ickerweg“ wurden Taktiken entwickelt, die selbstorganisierten Protest von Geflüchteten noch mehr in den Fokus nahmen und Selbstverteidigung zur zentralen Hauptaufgabe machten. Inspiriert und MUTiviert von jahrzehntelangen Aktivist:innen aus der Refugee Movement wie zum Beispiel KARAWANE oder THE VOICE und dem Aktivismus um und auf dem OPlatz in Berlin, konnte eine selbstverwaltete Struktur entstehen, die in 2017 nicht nur mehr als 25 Menschen vor einer Abschiebung in ein anderes EU Land geschützt hat, sondern schlussendlich dazu führte, dass aus dem Lager „Ickerweg“ bis heute keine Abschiebung mehr durchgeführt wird (siehe Text „Whistles of Hope“ von Hassan Numan).

Leider endet hier nicht der Leidensweg der mutigen Menschen, die sich aus unterschiedlichen Gründen auf den Weg gemacht und Todesrouten überquert haben, um das Recht auf Leben wahrzunehmen. Die Asyl(un)rechtsverschärfungen die seit nun vier Jahren gefühlt täglich verabschiedet werden, greifen die solidarischen Strukturen verstärkt an, aber lassen sie nicht zusammen brechen. Noch immer solidarisieren sich Menschen und schließen sich zusammen, um organisiert den Kampf gegen die deutsche LEIDkultur namens Abschiebung weiterzuführen. Denn es bleibt dabei: Flucht ist kein Verbrechen und Solidarität die schönste Sache der Welt. Für eine Welt ohne Abschiebungen und Bleiberecht für Alle!

<http://nolageros.blogspot.eu/>

From „Gottlieb-Daimler-Straße...Shut It Down!!!“ to „Together We Are Bremen“

The Effect of Refugee Empowerment

Sunny Omwenyeke and Omar Janneh

The transformation of “Gottlieb-Daimler-Straße... Shut it Down!!!” both as a nascent campaign and a rallying slogan to “Together We Are Bremen” (TWAB) is a manifestation of the effect of refugee empowerment in Bremen. In April 2018, the inhabitants of the GDS camp⁷⁹ met with a long time activist in Bremen and decided to resist the horrible conditions in the camp and demand its closure. Other demands included good medical care, education, recognition of our true age and the abolition of age determination, and no transfers out of Bremen. It should be recalled that the camp and its inhuman conditions were punishment for our refusal to accept the arbitrary and fictitious age that the authorities assigned to us on arrival in Bremen.

The group mobilised public support and solidarity and in the summer of 2018, a number of demonstrations and rallies ensured that the need to close the camp became a strong public issue as evidenced by the press reports. Six months after this resistance started, the camp was closed. After achieving the main aim of closing the camp, we transformed to “Together We Are Bremen” – signifying our claim as bona fide members of this City.

Von „Gottlieb-Daimler-Straße...Shut It Down!!!“ zu „Together We Are Bremen“

Die Wirkung von Empowerment von Geflüchteten

Sunny Omwenyeke und Omar Janneh

Der Wandel der aufkeimenden Kampagne und des Slogans „Gottlieb-Daimler-Straße...Shut It Down!!!“ hin zu „Together we Are Bremen“ (TWAB) zeigt die Wirkung von Empowerment von Geflüchteten. Im April 2018 trafen sich Geflüchtete der Unterkunft⁸⁰ mit einem Langzeit-Aktivistin aus Bremen und beschlossen, die furchtbaren Bedingungen im Camp nicht mehr hinzunehmen und die Schließung zu verlangen. Weitere Forderungen umfassten eine gute medizinische Versorgung, Bildung, Anerkennung des echten Lebensalters und die Aufhebung von Altersbestimmungen sowie keine Überstellungen aus Bremen hinaus. Zur Erinnerung: Die Unterkunft und ihre unmenschlichen Bedingungen waren die Strafe für unsere Weigerung, das fiktive und beliebig gewählte Lebensalter anzuerkennen, das uns die Behörden bei unserer Ankunft in Bremen zugewiesen hatten. Öffentliche Unterstützung sowie eine Reihe von Demonstrationen und Kundgebungen im Sommer 2018 führten dazu, dass die Schließung zu einer dringenden öffentlichen Angelegenheit wurde, so wie es auch die Presse dokumentierte. Sechs Monate nachdem der Widerstand begonnen hatte, wurde die Unterkunft geschlossen. Nachdem wir damit das Hauptziel erreicht hatten, wandelten wir uns zu „Together we Are Bremen“, um unseren Anspruch deutlich zu machen, als echte Bürger_innen von Bremen wahrgenommen zu werden.

79 Editor's note: The accommodation on Gottlieb-Daimler-Straße in the Bremen district of Oslebshausen consisted of metal tents, in which unaccompanied minor refugees were placed.

80 Anmerkung der Redaktion: Bei der Unterkunft an der Gottlieb-Daimler-Straße im Bremer Stadtbezirk Oslebshausen handelte es sich um Metallzelte, in der unbegleitete minderjährige Geflüchtete untergebracht waren.

Meanwhile, many of us now have school places and others have “Duldung”. But those who refused the transfers are cut off from the system and denied any state support. Therefore the group is mobilising private individuals to house some of us and at the same time raise funds for the daily upkeep. So, we appeal for some kind donations. One-off or long-term donations are deeply appreciated. Please send to:

Bremen Solidarity Centre (BreSoC) e.V., GLS Bank.

IBAN: DE 92430609672074048700
BIC: GENODEM1GLS (KEYWORD: TWAB)

Mittlerweile haben viele von uns einen Schulplatz und andere besitzen eine „Duldung“. Aber diejenigen, die sich einer Überstellung widersetzen, sind sozusagen aus dem System ausgeschlossen und es wird ihnen jede staatliche Unterstützung verwehrt. Deshalb mobilisiert die Gruppe Privatpersonen, um einige von uns unterzubringen und gleichzeitig Spenden für den täglichen Unterhalt zu sammeln. Wir bitten daher um eine Spende. Einmalige oder langfristige Spenden werden sehr geschätzt. Bitte senden an:

Bremen Solidarity Centre (BreSoC) e.V., GLS Bank.

IBAN: DE 92430609672074048700
BIC: GENODEM1GLS (KEYWORD: TWAB)

Wir sind da e.V.

Der Verein Wir sind da e.V., der als Jugendinitiative des Freundeskreis Flüchtlingshilfe Böblingen (FFH) im Jahre 2015 entstanden ist, arbeitet von Anfang an mit Institutionen und Vereinen aus dem Landkreis Böblingen wie SJR Herrenberg, Jugendhaus Herrenberg, Mutpol, Evangelisches Jugendwerk Böblingen, Caritas, Demokratiezentrum Baden-Württemberg, Inter Kultur e.V. Sindelfingen, Internationales Forum Liebenzell und engagiert sich für die Integration und Demokratieförderung von Geflüchteten. Unter anderen organisiert „Wir sind da“ Jugendkonferenzen in Böblingen oder Sindelfingen oder Seminare zur politischen Bildung

im Internationalen Forum Liebenzell, bei denen das Thema Integration und Flucht eine zentrale Rolle spielen. Außerdem haben über 50 Geflüchtete eine Arbeit oder einen Ausbildungsplatz über den WSD Verein erhalten. Die Januarthesen bilden die Grundlage der Arbeit des Vereins „Wir sind da“.

Kontakt: Facebookgruppe: „Wir sind da“. Verantwortliche: Isaac Gonzalez (gonzalezisaac@gmx.de / 015123026652), Muhammad Fahim Zazai, Tarkan Söhret, Karin Rapp-Bulat, Damayanthi Wisesekara Dissayanayakalage Dona, Chia Hejri, Yahya Sonko, Ghebreyesus Ghebrezgiabier

Januarthesen von „Wir sind da“

- | | | | |
|---|---|----|---|
| 1 | Wir möchten die deutsche Sprache eifrig und schnell lernen, weil dies der erste Schritt zur gelungenen Integration ist. | | eine der wichtigsten Merkmale unserer Demokratie darstellt. |
| 2 | Wir möchten aber auch unsere Muttersprache nicht vergessen, weil multisprachliche Gesellschaften starke Gesellschaften sind. | 7 | Wir möchten uns ehrenamtlich engagieren, weil Ehrenamt ein sehr positives Merkmal der neuen Heimat bildet. |
| 3 | Wir möchten weiterstudieren, weil unsere neue Heimat von unserem Fachwissen profitieren soll. | 8 | Wir möchten uns weiterentwickeln, indem wir im ständigen Dialog mit den Einheimischen stehen und indem wir das Motto „Von Konsumenten zu Mitgestaltern“ umsetzen. |
| 4 | Wir möchten arbeiten und durch Praktika und Ausbildung unsere finanzielle Unabhängigkeit erlangen. | 9 | Wir möchten uns für das bestehende Grundrecht auf politisches Asyl (Grundgesetz Artikel 16a) einsetzen. |
| 5 | Wir möchten den Artikel 3 „Gleichheit vor dem Gesetz“ des Grundgesetzes umsetzen, da Männer und Frauen gleichberechtigt sind. | 10 | Wir möchten Jugendgruppen in jeder Gemeinde Baden-Württembergs gründen, weil der Jugend die Zukunft gehört. |
| 6 | Wir möchten den Artikel 9 „Vereinigungsfreiheit“ des Grundgesetzes umsetzen, weil Selbstorganisation in Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen oder Vereinen | 11 | Wir möchten uns deswegen gegen Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz einsetzen. |
- Januar 2016

Glossar



Ableism/Ableismus

Der Begriff ist zusammengesetzt aus dem englischen Wort „able“ (fähig sein) und „-ismus“. Darunter wird die Abwertung oder Diskriminierung gegenüber behinderten Menschen⁸¹ verstanden. Ableismus umfasst auch die strukturelle und institutionelle Ebene von Diskriminierung.

Quelle: **Köbsell, Swantje (2015)**: Ableism. Neue Qualität oder „alter Wein“ in neuen Schläuchen? In: Attia, Iman u.a. (Hg.): Dominanzkultur reloaded. Bielefeld: transcript Verlag, S. 21

Asyl

Das Recht auf Asyl ist in Artikel 14 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgeschrieben. Nach dem Antrag auf Asyl soll im Rahmen eines Asylverfahrens geklärt werden, ob und welcher Schutz gewährt wird. Asyl wird in Deutschland gemäß Artikel 16a des Grundgesetzes politisch Verfolgten zugesichert. Eine weitere – relativ umfassende – Schutzkategorie stellt die Anerkennung als Flüchtling gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention dar.

Critical Whiteness

Auf Deutsch: Kritisches *Weißsein*

Kritisches *Weißsein* analysiert die sozial konstruierte Kategorie *weiß*. Da *Weißsein* als gesellschaftliche Norm konstruiert ist, sind Privilegien, die *weiße* Menschen genießen, ihnen häufig nicht bewusst. Kritisches *Weißsein* fördert eine Reflexion der *weißen* gesellschaftlichen Positionierung und Selbstreflexion der Verstrickung in rassistischen Strukturen.

Siehe auch: *weiß*

Quelle: **Autor*innenKollektiv (2015)**: Rassismuskritischer Leitfaden: Hamburg–Berlin, S. 66

Diskriminierung

Eine Diskriminierung bedeutet im juristischen Sinne eine Ungleichbehandlung von Personen aufgrund bestimmter Merkmale wie Geschlecht, Alter, Religion, sexuelle Orientierung oder Behinderung, für die es keine sachliche Rechtfertigung gibt. Entscheidend für das Vorliegen einer Diskriminierung ist dabei nicht die Intention, sondern die Wirkung.

Im sozialwissenschaftlichen Sinne liegt eine Diskriminierung vor, wenn Menschen, die sich in einer gesellschaftlich weniger machtvollen Position befinden (zum Beispiel Personen of Color), weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben als Personen in machtvolleren gesellschaftlichen Positionen (zum Beispiel *weiße* Menschen).

Diskriminierungen legitimieren und/oder stabilisieren also die ungleiche Verteilung von Macht, Privilegien oder Ressourcen. Sie erschweren Individuen oder Gruppen die Selbstverwirklichung und das Ausüben von Menschenrechten. Diskriminierungen können auf verschiedenen Ebenen (individuell, institutionell, strukturell) wirken. Das Prinzip der Nicht-Diskriminierung ist ein grundlegendes Menschenrechtsprinzip.

Siehe auch: Othering, Rassismus

Quellen: **UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (2009)**: General Comment no. 20. non-discrimination in economic, social and cultural UN Doc E/C.12/GC/20

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag

Niendorf, Mareike / Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Dublin-Verfahren

Das Dublin-Verfahren ist der eigentlichen Prüfung des Asylantrags vorgeschaltet. Darin wird festgestellt, welcher europäische Staat für die Prüfung eines Asylantrags zuständig ist. Es soll sicherstellen, dass jeder Asylantrag im Dublin-Raum nur einmal gestellt wird. Falls bereits in einem Dublin-Staat asylrechtlicher Schutz erteilt wurde, ist eine weitere Asylantragsprüfung in Deutschland nicht möglich. Zum Dublin-Raum gehören die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, Norwegen, Island, die Schweiz und Liechtenstein.

Duldung

Bei einer Duldung handelt es sich um eine vorübergehende Aussetzung der Abschiebung von ausreisepflichtigen Personen. Einen Duldungsstatus erhalten also Personen, die Deutschland verlassen müssen, deren Abschiebung aber aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen unmöglich ist und

⁸¹ Wir verwenden diese Bezeichnung, um deutlich zu machen, dass Menschen durch gesellschaftliche Barrieren behindert werden.

denen keine Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen erteilt wird.

Eine Duldung stellt keinen Aufenthaltstitel dar. Duldungen werden immer nur für kurze Zeiträume ausgestellt und müssen regelmäßig verlängert werden. Personen mit Duldungsstatus haben dementsprechend keine Sicherheit, wie lange sie in Deutschland bleiben können.

Empowerment

Auf Deutsch: Selbstermächtigung; besser: Selbstkompetenz oder Ermöglichung von Mündigkeit. Empowerment ist ein Handlungskonzept und zielt darauf, dass sich Menschen in den Stand versetzen beziehungsweise durch Maßnahmen in den Stand versetzt werden, ein mündiges, selbstbestimmtes Leben zu führen und ihre Belange persönlich wie politisch zu artikulieren und zu vertreten. Im Mittelpunkt steht dabei die Stärkung der vorhandenen Potenziale der Menschen.

Quelle: **Deutsches Institut für Menschenrechte (o.J.)**: Glossar. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/service/glossar/?tx_contagged%5Bindex%5D=E&cHash=c3133ae65b86bbe036d-9a004bd7dc03c

Flüchtling

Im juristischen Sinne werden mit dem Begriff Personen bezeichnet, die nach der Genfer Flüchtlingskonvention Anspruch auf Schutz haben. Ein solcher Anspruch auf Schutz kann sich ergeben aus der „begründeten Furcht vor Verfolgung“ wegen Rassismus, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen politischer Überzeugung (Genfer Flüchtlingskonvention Artikel 1, Absatz 2).

Der Begriff des Flüchtlings stellt – ebenso wie die Bezeichnungen Geflüchtete, Geflohene oder Menschen mit Fluchtgeschichte – den Aspekt der Flucht in den Vordergrund. Geflüchtete Personen selbst und viele zivilgesellschaftliche Organisationen verwenden stattdessen häufig den englischen Ausdruck Refugee, der das Gesuch auf Zuflucht und Sicherheit betont.

Quellen: **Deutsches Institut für Menschenrechte (2016)**: Menschenrechte – Materialien für die Bildungsarbeit. Modul 6 Flucht und Asyl. Berlin, S. 94. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf

Hübner, Katharina (2011): Flüchtling. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des

Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST-Verlag, S. 314

Fremdbezeichnung/Selbstbezeichnung

Häufig handelt es sich bei Begriffen, die in Bezug auf Menschen(-gruppen) verwendet werden, um Fremdbezeichnungen. Diese sind oftmals historisch belastet und/oder implizieren eine Abwertung der Person beziehungsweise der Gruppe. Vor diesem Hintergrund ist es wünschenswert, Bezeichnungen grundsätzlich kritisch zu hinterfragen und die Selbstbezeichnung der benannten Person(-engruppe) zu gebrauchen.

Hate-Speech

Auf Deutsch: Hassrede.

Hate speech ist ein Konzept, das den sprachlichen Ausdruck von Hass gegen Personen oder Gruppen beschreibt. Durch Hate Speech werden Menschen, insbesondere im Internet oder durch die sozialen Medien, abgewertet und angegriffen oder es wird zu Hass oder Gewalt gegen sie aufgerufen. Hate Speech knüpft häufig an rassistische, antisemitische oder sexistische Zuschreibungen an.

Quellen: **Meibauer, Jörg (2013)**: Hassrede – von der Sprache zur Politik. In: Meibauer, Jörg (Hg.): Hassrede/ Hate Speech, 1

<https://no-hate-speech.de/de/wissen/>

Inklusion

Ausgangspunkt von Inklusion ist, dass alle Menschen von Beginn an das Recht haben, gleichberechtigt und selbstbestimmt Teil der Gesellschaft zu sein. Es genügt nicht, diejenigen, die ausgeschlossen sind, einzugliedern (Integration), stattdessen muss eine Teilhabe von Anfang an möglich sein. Entsprechend richten sich Inklusionsbemühungen darauf, Teilhabebarrrieren abzubauen, sprich die Mechanismen, die Menschen aus der Gesellschaft ausschließen, abzubauen und Verfahren, Institutionen und Politiken so umzugestalten, dass jeder Mensch, so wie er ist, von Anfang an dabei sein kann. Mit Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention wurde Inklusion zunächst nur im Zusammenhang mit behinderten Menschen verwendet. Inzwischen wird häufig von einem weiten Verständnis von Inklusion gesprochen, das neben Behinderung auch andere Vielfaltssdimensionen meint.

Quelle: **Deutsches Institut für Menschenrechte (2016)**: Menschenrechte. Material für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Berlin, S. 110

Integration

In Abgrenzung zum Inklusionsbegriff liegt dem Integrationsbegriff die Vorstellung von mindestens zwei verschiedenen Gruppen zugrunde, wobei die eine Gruppe in die andere eingegliedert werden soll. Diese Vorstellung geht in der Regel mit einer Forderung nach Integrationsleistung der einzugliedernden Gruppe einher, teilweise auch mit einer Anpassungsleistung von beiden Seiten. Der Integrations-Begriff wird häufig aus einer machtkritischen Perspektive kritisiert, da gesellschaftliche Teilhaberechte an Anpassung geknüpft werden und die Forderung nach einseitiger Integrationsleistung von rassismusbetroffenen Personen gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskriminierungsmechanismen ausblendet.

Quelle: **Böcker, Anna (2011)**: Integration. In: Arndt, Susan/ Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST-Verlag, S. 347

Intersektionalität

Intersektionalität beschreibt die Überschneidung von historisch gewachsenen Machtverhältnissen wie zum Beispiel Geschlecht, Behinderung, Rassismus oder sozio-ökonomische Herkunft. Intersektionalität nimmt die Verwobenheiten zwischen diesen Dimensionen in den Blick und betrachtet sie nicht nur additiv. Eine intersektionale Perspektive umfasst nicht nur mehrere Dimensionen, sondern berücksichtigt auch deren Wechselwirkungen, Überschneidungen und Effekte gegenseitiger Verstärkung in der Lebenswirklichkeit von Menschen.

Das Konzept wurde durch die Juristin und Professorin Kimberlé Crenshaw geprägt.

Quellen: **Crenshaw, Kimberlé (1989)**: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
Eine englischsprachige Rede von Kimberlé Crenshaw über Intersektionalität von 2016 ist hier verfügbar: <https://www.youtube.com/watch?v=DW4HLgYPIA>

Kultur der Menschenrechte

Die Kultur der Menschenrechte wird in der Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training der Vereinten Nationen erwähnt. Ziel der Erklärung ist es, eine universelle Kultur der Menschenrechte zu fördern, in der sich jede_r der eigenen

Rechte und der Verantwortung gegenüber den Rechten anderer bewusst ist, sowie die Entwicklung des Individuums als verantwortungsvolles Mitglied einer freien, friedlichen, pluralistischen und inklusiven Gesellschaft zu stärken.

Menschenrechte

Menschenrechte gelten ausnahmslos für jeden Menschen weltweit, sie haben also einen universalen Gültigkeitsanspruch. Alle Menschenrechte sind gleichrangig und unteilbar. Das heißt, dass wir uns nicht aussuchen können, welche Menschenrechte wir anerkennen und achten wollen. Sie stehen in einem engen Zusammenhang miteinander und setzen einander voraus. Ohne Meinungsfreiheit kann beispielsweise niemand sein Recht auf Nahrung einfordern. Nur in ihrer Gesamtheit können die Menschenrechte die Würde des Menschen schützen.

Menschenrechte sind kodifiziert in unterschiedlichen Dokumenten, beispielsweise auf Ebene der Vereinten Nationen, des Europarates oder im Grundgesetz.

Siehe auch: Menschenwürde.

Quelle: **Deutsches Institut für Menschenrechte (2016)**: Menschenrechte. Material für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Berlin, S. 11

Menschenwürde

Die Würde des Menschen ist der jedem Menschen aufgrund seines Menschseins angeborene innere Wert. Das heißt, ein Mensch darf nie nur Zweck für etwas anderes sein. Die Würde des Menschen ist Ausgangspunkt und Kern aller Menschenrechte. In Artikel 1 des Grundgesetzes heißt es: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“

Quelle: **Deutsches Institut für Menschenrechte (2016)**: Menschenrechte. Material für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Berlin, S. 112

Otherring

Otherring ist ein grundlegender Mechanismus für das Entstehen von Diskriminierung. Der Begriff bezeichnet das Konstrukt von zwei sich binär gegenüberstehenden Gruppen, wobei die eigene Gruppe zur Norm erklärt wird und die anderen Gruppe als davon abweichend.

Quelle: **Ogette, Tupoka (2018)**: Exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast Verlag, S. 59

PoC – People of Color, Person of Color

PoC ist eine Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen. Die Bezeichnung ist in der Bürgerrechtsbewegung in den USA entstanden und zielt darauf ab, die unterschiedlichen Gruppen, die Rassismus erfahren, zu vereinen, um so Kräfte zu bündeln und gemeinsam gegen Rassismus zu kämpfen.

Quelle: **Initiative intersektionale Pädagogik (i-päd)**. (o.J.): Glossar. <http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/#poc>

Postkolonialismus

Postkoloniale Theorie setzt sich kritisch mit historischen und gegenwärtigen Machtverhältnissen auseinander, die im Zusammenhang mit dem europäischen Kolonialismus und seinen bis heute währenden Fortschreibungen stehen. Der zum Teil synonym verwendete Begriff Postkoloniale Kritik rückt das politische Engagement stärker in den Fokus.

Quellen: **Castro Varela, Maria do Mar / Dhawan, Nikita (2015)**: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript

Heinze, Franziska (2015): Postkoloniale Theorie. In: Gender Glossar / Gender Glossary. Online unter <https://gender-glossar.de/>

Rassismus

Rassismus ist eine Denkweise, Struktur und Praxis, durch die Menschen auf der Basis von vermeintlichen physischen und kulturellen Merkmalen beziehungsweise aufgrund ihrer Herkunft / Nationalität in Gruppen eingeteilt werden. Diese Gruppen werden als intellektuell, moralisch und sozial verschieden konstruiert und hierarchisiert. Folgende Merkmale machen Rassismus unter anderem aus: Rassismus ist ein (global-) gesellschaftliches Machtverhältnis, das *Weißsein* und *Westlichsein* bevorteilt und *Schwarzsein* / „Nicht-*Weißsein*“ und „Nicht-*Westlichsein*“ benachteiligt; ist historisch gewachsen und eng mit Kolonialismus, Versklavung und ökonomischer Ausbeutung verbunden; ist eng mit der Entstehung und Ausbreitung von Kapitalismus verwoben. Der Bezug auf das (zugeschriebene) Merkmal setzt dabei nicht zwangsweise den Glauben an eine biologistische Konstruktion von „Rasse“ voraus, sondern knüpft häufig ersatzweise an andere Konzepte, wie zum Beispiel „Kultur“, „Ethnizität“ oder „Religion“ an. Die so konstruierte Gruppe der Anderen wird dann direkt oder indirekt abgewertet.

In Deutschland wird Rassismus meistens im Zusammenhang mit der Nazi-Vergangenheit thematisiert, was eine kritische und selbstreflektierte Auseinandersetzung mit Rassismus erschwert. Rassismus kann wie andere Diskriminierungsformen auf unterschiedlichen Ebenen auftreten: Individueller Rassismus besteht in Haltungen und Verhaltensweisen, die das Machtverhältnis von Rassismus ausführen und erhalten. Institutioneller/struktureller Rassismus bezieht sich auf Rassismus in den Verfahrensweisen, Grundsätzen und Organisationsstrukturen und deren institutionalisierte Einbettung in die gesellschaftlichen Strukturen, etwa durch Behörden, im Bildungssystem, in den Medien und auf dem Arbeitsmarkt. Siehe auch: Diskriminierung, Othering.

Quellen: **Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015)**: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanische Diaspora, S. 7

Ogette, Tupoka (2018): exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast Verlag. S. 65

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag. S. 39-54

Schwarz

Der groß geschriebene Begriff Schwarz ist eine politische Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen und bezieht sich nicht auf „Hautfarben“ im biologischen Sinne. Die Großschreibung soll deutlich machen, dass es sich um eine Konstruktion handelt.

Quelle: <https://www.derbraunemob.de/faq/#f03>

Subsidiärer Schutz

Subsidiär schutzberechtigt sind Menschen, denen im Herkunftsstaat Folter, die Todesstrafe oder ernste Gefahr für Leib oder Leben infolge eines bewaffneten Konflikts drohen. Nach der Europäischen Menschenrechtskonvention können jene Menschen subsidiären Schutz in Anspruch nehmen, deren Asylantrag vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge abgelehnt wurde. Sie werden als subsidiär Schutzberechtigte anerkannt, wenn sie den Behörden stichhaltige Gründe dafür vorbringen können, dass ihnen im Herkunftsland ein ernsthafter Schaden droht. Dann wird ein einjähriger Schutz gewährt mit Möglichkeit zur Verlängerung auf drei Jahre. Siehe auch Asyl, Flüchtling, Duldung

Quellen: **Deutsches Institut für Menschenrechte. (o.J.):** FAQ. Familiennachzug für subsidiär Schutzberechtigte. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/asylflucht/familiennachzug/>

Neue Deutsche Medienmacher (2019): Glossar. Subsidiärer Schutz. <http://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/subsidiärer-schutz/>

weiß

Weiß bezeichnet in diesem Zusammenhang eine gesellschaftliche Positionierung von Menschen, die als Gegenstück zur Ausgrenzung rassistisch diskriminierter Menschen besteht. Diese wird von der *weißen* Mehrheitsgesellschaft häufig weder thematisiert noch wahrgenommen. *Weißsein* erfährt gleichermaßen Bestätigung, wenn es nicht hinterfragt und aufgrund seiner behaupteten Neutralität nicht benannt wird – weder als Position, noch als Bündel von Privilegien, als Perspektive oder Identität. Der Begriff *weiß* wird klein und kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich hierbei um eine soziale Konstruktion handelt. Siehe auch Critical Whiteness

Quelle: **Sow, Noah (2011):** *weiß*. In: Arndt, Susan / Ofoatey-Alazard, Nadja (Hg.). Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST-Verlag, S. 190

Alle Weblinks wurden am 24.10.2019 abgerufen.

Weiterführende Materialien

Hier findet sich eine Zusammenstellung von Hintergrundinformationen und Materialien zu in den Workshops behandelten Themen. Es handelt sich dabei explizit nicht um eine Liste mit Empfehlungen, vielmehr soll zu einem kritischen Umgang mit Materialien angeregt werden (siehe weiterführend Beitrag „Methodische Aufbereitung“).

Bildungsmaterial

Menschenrechte

Bildungsstätte Anne Frank (2013): Mensch, Du hast Recht(e)! – Ein Reader zum Mobilen Lernlabor. Frankfurt. https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Ausstellungen/MenschDuHastRechte/Mensch_du_hast_Rechte_Reader_2018.pdf

Bildungsstätte Anne Frank (2017): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit. https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/downloads/K_Eine_Glaubensfrage.pdf

Bundeszentrale für politische Bildung / Deutsches Institut für Menschenrechte / Europarat/ Zentrum für Menschenrechtsbildung der pädagogischen Hochschule Luzern (Hg.) (ist in Erscheinung): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/bildungsmaterialien/kompass/> (wird derzeit überarbeitet)

Bundeszentrale für politische Bildung / Deutsches Institut für Menschenrechte / Europarat (Hg.) (2009): Compasito. Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern. <https://www.compasito-zmr.ch/>

Czollek, Leah Carola u.a. (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Deutsches Institut für Menschenrechte (2016): Menschenrechte. Materialien für die

Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Berlin. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf

Gandenberger, Gertrud / Reitz, Sandra (2011): Menschenrechte. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e.V. (IDA): Vielfalt Mediathek. Bildungsmaterialien für Demokratie, Anerkennung und Vielfalt. <https://www.vielfalt-mediathek.de/>

Oswald, Anne von / Schmelz, Andrea / Lenuweit, Tanja (2013): Learning about Migration and Human Rights. Refugees yesterday – refugees today. http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/handreichung_migration_englisch.pdf

Röll-Berge, Katharina (2017): Grund- und Menschenrechte. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag. <https://wochenschau-verlag.de/grund-und-menschenrechte.html>

Schiffers, Birgit (2008): Toleranz Spielend lernen. Jugendstiftung Baden-Württemberg. <https://www.jugendstiftung.de/onlineshop/toleranz-spielend-lernen/>

Flucht und Asyl

Amnesty International (2017): Thema Asyl/ Flüchtlinge. Unterrichtsvorschlag Doppelstunde. <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2017-05/UV-Thema-Fluechtlinge-Asyl.pdf>

Anne Frank Zentrum (2016 / 17): Flucht im Lebenslauf. Biografisches Lernen mit Jugendlichen. Onlinematerial: <https://flucht.annefrank.de/>

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Migration, Flucht, Asyl. Bonn. <http://www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/239602/migration-flucht-asyl>

Deutsches Rotes Kreuz (2016): Bildungsmaterial für die Flüchtlingsarbeit. Diversität und Diskriminierung. Berlin. https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/Bildungsmaterial-fuer-die-Fluechtlingsarbeit-Diversitaet-und-Diskriminierung.pdf

Deutsches Rotes Kreuz (2016a): Bildungsmaterial für die Flüchtlingsarbeit. Empowerment und Selbstwirksamkeit. Berlin. https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/Empowerment-und-Selbstwirksamkeit.pdf

Deutsches Rotes Kreuz (2016b): Bildungsmaterial für die Flüchtlingsarbeit. Nachdenken über Flucht und ihre Ursachen. https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/Nachdenken-ueber-Flucht-und-ihre-Ursachen.pdf

Don Bosco Mission Bonn (2016): Flucht im Klassenzimmer. Eine Handreichung zur interkulturellen Begegnung in der Schule. <https://www.donbosco-macht-schule.de/fileadmin/Kundendaten-macht-Schule/Unterrichtsangebote/Flucht-im-Klassenzimmer-7-10/Unterrichtsmaterial-Flucht-Klasse-7-10.pdf>

Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e.V. (2017): Fluchtgründe, Asyl und Lebenssituation von Geflüchteten. Didaktisches Material für die Sekundarstufe. Berlin. http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/170518_Migration_Epiz_W.pdf

Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e.V. (2009): Flucht und Asyl. Arbeitshilfe zum Globalen Lernen. Ab Sekundarstufe I. Berlin. <https://www.globaleslernen.de/>

[sites/default/files/files/education-material/document51.pdf](https://www.zwischentoene.info/sites/default/files/files/education-material/document51.pdf)

Georg Eckert Institut (2014/15): Flucht und Asyl. Zwischen Not und Gesetz. www.zwischentoene.info

Georg Eckert Institut (2016): Geflüchtet vor Krieg und Verfolgung. Flucht(-hilfe) im Nationalsozialismus und während des heutigen Bürgerkriegs in Syrien. Unterrichtsmodul für die Sekundarstufe I+II. <https://www.zwischentoene.info>

Jacobsen, Stine Marie / Tajeri-Foumani, Nastaran / Alkatout, Bilal: Law Shifters. https://gangway.de/download/arbeitsbereiche/team_transit_hermes/Law-Shifters_Flyer.pdf

UNHCR-Büro in Österreich / Österreichischer Integrationsfonds (2014): Aufbrechen, Ankommen, Bleiben. http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/02/AT_Aufbrechen_Ankommen_Bleiben_2017.pdf

Ziese, Maren / Gritschke, Caroline (Hg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript Verlag

Rassismus

Angst, Doris u.a. (2004): Domino. A manual to use peer group education as a means to fight racism, xenophobia, anti-semitism and intolerance. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/domino-a-manual-to-use-peer-group-education-as-a-means-to-fight-racism-xenophobia-anti-semitism-and-intolerance-3rd-edition-2005->

Bildungsstätte Anne Frank (2015): Deutscher Kolonialismus – ein vergessenes Erbe? Postkolonialität in der rassismuskritischen Bildungsarbeit. https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Deutscher_Kolonialismus.pdf

Bundeszentrale für politische Bildung / Georg Eckert Institut (2016): Wo begegnet uns Rassismus? Mit Zivilcourage gegen

rassistische Vorurteile und Ausgrenzung.
<http://www.bpb.de/veranstaltungen/zielgruppe/jugend/zeit-fuer-helden/232053/modul-wo-begegnet-uns-rassismus>

Cremer, Hendrik (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (2008): Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt. <http://baustein.dgb-bwt.de/SiteMap.html>

Georg Eckert Institut (2016): Die Macht der Sprache und Political Correctness. Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen. Unterrichtsmodul für die Sekundarstufe I+II. <http://www.zwischentoene.info>

Georg Eckert Institut (2016): *Weißsein* aus Schwarzer Perspektive. Auseinandersetzung mit Herrschafts- und Rassismuskritik. Unterrichtsmodul für Sekundarstufe I. <http://www.zwischentoene.info>

Georg Eckert Institut (2016): Antiziganismus. Rassistischen Klischees von Sinti und Roma begegnen. <http://www.zwischentoene.info>

Keen, Elli / Georgescu, Mara (2016): Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung. Wien: Edition Polis. https://no-hate-speech.de/fileadmin/user_upload/Bookmarks_Handbuch.pdf

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e. V. (2017): Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitischer Bildungsarbeit. Berlin. http://www.kiga-berlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf

Latour, de Agata u.a. (2017): WE CAN! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives. Council of Europe. <https://rm.coe.int/wecan-eng-final-23052017-web/168071ba08>

Madubuko, Nkechi (2016): Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den

Umgang mit Rassismuserfahrungen. Münster: Unrast Verlag

Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (2017): Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt; New York: Campus Verlag

Michalski, Marcin / Oueslati, Ramses Michael (Hg.) (2016): standhalten – Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer. Hamburg: Stiftung :do. http://www.stiftung-do.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/standhalten_web_pdf.pdf

Reach Out Berlin - Opferberatung und Bildung gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus (2016): Grundlagen für eine diskriminierungsfreie Pädagogik im Kindergarten. <https://www.reachoutberlin.de/sites/default/files/Grundlagen-fuer-eine-diskriminierungsfreie-Paedagogik-Online.pdf>

Ein kritischer Blick auf Bildungsmaterialien

Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag

Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel. Hamburg-Berlin. https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228_2015_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Marmar, Elina / Sow, Papa (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim / Basel: Beltz Juventa

Hintergrundtexte

Menschenrechte / Menschenrechtsbildung

Hocke, Norbert / Kleff, Sanem (2017): Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechts-erziehung. Berlin: Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage. http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/SORSMC-Baustein03-web.pdf

Hüfner, Klaus / Sieberns, Anne / Weiß, Norman (2012): Menschenrechtsverletzungen: Was kann ich dagegen tun? Menschenrechtsverfahren in der Praxis. Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. / Deutsches Institut für Menschenrechte / Deutsche UNESCO-Kommission. e. V.

Niendorf, Mareike / Reitz, Sandra (2016): Das Recht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Niendorf, Mareike / Reitz, Sandra (2019): Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Prasad, Nivedita (2011): Mit Recht gegen Gewalt. Die UN-Menschenrechte und ihre Bedeutung für die soziale Arbeit. Opladen: Budrich

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2017): In Search of Dignity. Report on the Human rights of migrants at Europe's borders. http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Migration/InSearchofDignity-OHCHR_Report_HR_Migrants_at_Europes_Borders.pdf

UN, General Assembly (1965): International Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/

PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICERD/icerd_en.pdf

UN, General Assembly (2011): A/RES/66/137. United Nations Declaration on Human Rights Education and training, UN Doc

Flucht und Asyl

AfricAvenir International e.V. (2017): Wir sind hier – Was unsere Kolonialvergangenheit mit Flucht und Migration zu tun hat. http://www.afri-cavenir.org/fileadmin/downloads/Schulmodul/AfA_Schulmat_modul_RZ_final_web_GESAMT.pdf

Autorenkollektiv Jugendliche ohne Grenzen (2018): Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation: Erfahrungen junger Geflüchteter. Berlin: Vandenhoeck & Ruprecht

Fachstelle Migration & Entwicklung NRW: Schwarz ist der Ozean. Zur Geschichte und Gegenwart von (Zwangs-)Migration und Flucht. <http://www.diasporanrw.net/diacms/wp-content/uploads/2014/09/Broschüre-Schwarz-ist-der-Ozean.pdf>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft / medico international (2016): Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft. https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_fliehen.pdf

Glokal e.V.: Willkommen ohne Paternalismus. Hilfe und Solidarität in der Unterstützungsarbeit. <https://www.glokal.org/publikationen/willkommen-ohne-paternalismus/>

International Women Space (2017): In our own words. Refugee Women in Germany tell their stories. In unseren eigenen Worten. Geflüchtete Frauen in Deutschland erzählen von ihren Erfahrungen. <http://iwspace.de/in-unseren-eigenen-worten/>

International Women Space (2017): We exist, we are here. Uns gibt es, wir sind hier. <https://iwspace.de/we-exist/>

Prasad, Nivedita (Hg.) (2018): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen: Budrich

UNHCR-Vertretung in Deutschland (2015): Flucht und Asyl. Informations- und Bildungsmaterialien für Schule, Studium und Fortbildung. Berlin

Rassismus

Amnesty International, in Zusammenarbeit mit verschiedenen Selbstorganisationen (2016): Wir nehmen Rassismus persönlich. <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2017-05/Amnesty-Broschuere-Alltagsrassismus-September2016.pdf>

AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln / Öffentlichkeitsarbeit gegen Gewalt e.V. (2013): Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist_innen. Köln

Benbrahim, Karima / Jantschek, Ole / Manthe, Barbara (2014): salonfähig, trittsicher. Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Europa. Düsseldorf: IDA e. V. https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2014_IDA_Rechtspopulismus_Rechtsextremismus.pdf

Bönkost, Jule (2017): Normalisierung weißer Emotionen als Strategie rassismuskritischer Bildungsarbeit. Berlin: Institut für diskriminierungsfreie Bildung. <http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2017/06/Normalisierung-wei%C3%9Fer-Emotionen-als-Strategie-rassismuskritischer-Bildungsarbeit.pdf>

Bönkost, Jule (2018): Weiße Privilegien in der Schule. Berlin: Institut für diskriminierungsfreie Bildung. http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/Wei%C3%9Fe-Privilegien_in_der_Schule.pdf

Bönkost, Jule (Hg.) (2019): Unteilbar. Bündnisse gegen Rassismus. Münster: Unrast Verlag.

Bundschuh, Stephan u.a. (2012): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf:

IDA e.V. https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2012_IDA_Holzwege_Umwege_Auswege.pdf

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript

Glokal e.V.: Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch betrachtet. <http://www.glokal.org/publikationen/mit-kolonialen-gruessen/>

Gomolla, Mechthild / Kollender, Ellen / Menk, Marlene (Hg.) (2018): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland: Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Initiative intersektionale Pädagogik: Respect Guide. Leitfaden für einen respektvollen Umgang miteinander. <http://www.i-paed-berlin.de/de/Downloads/>

Kleff, Sanem / Seidel, Eberhard / Toprak, Ahmet (2016): Gender & Islam in Deutschland. Berlin: Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage. http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/Gender_und_Islam_in_Deutschland.pdf

Kleff, Sanem / Terkessidis, Mark (2017): Reden über Rassismus in Deutschland. Berlin: Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage. http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/Baustein_4_-_Webversion.pdf

Kollender, Ellen / Grote, Janne (2015): Kolumne ohne Migrationshintergrund. Diskriminierende und rassistische Sprachgewohnheiten – eine Selbstbeobachtung. <http://www.migazin.de/2015/03/31/diskriminierende-und-rassistische-sprachgewohnheiten-eine-selbstbeobachtung/>

Ogette, Tupoka (2017): Exit RACISM. Münster: Unrast

Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. Nordstedt: BoD

Intersektionaler Ansatz

Center for Intersectional Justice (2019): Intersektionalität in Deutschland. Chancen, Lücken und Herausforderungen. https://www.intersectionaljustice.org/img/2019.09.18._cij-dezim_bericht-intersektionalita%CC%88t-deutschland.pdf

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum Article 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.

Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (2014): Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS

Prozesse in Organisationen

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) (2015): Interkulturelle Öffnung. Eine Arbeitshilfe für Bildungsstätten und Träger der politischen Bildung. https://www.adb.de/download/publikationen/AdB_Arbeitshilfe_IO%CC%88_WEB.pdf

AWO Bundesverband (2016): Inklusion als Leitidee der Organisationsentwicklung. Handbuch zur Planung, Gestaltung und Umsetzung inklusiver Veränderungsprozesse. https://www.awo.org/sites/default/files/2018-02/Inklusion_als_Leitidee_der_OE-Handbuch.pdf

Booth, Tony / Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Juventa

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2016): Inklusion in der Kitapraxis. 4 Bücher im Set. Berlin: WAMIKI

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2011): Inklusion vor Ort – Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn: Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Andere Medien

Chimamanda, Adichie (2009): The danger of a single story. TED talk. <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>

Crenshaw, Kimberlé (2016): On intersectionality. <https://www.youtube.com/watch?v=-DW4HLgYPIA>

Fusion Comedy: How microaggressions are like mosquito bites. Same Difference. <https://www.youtube.com/watch?v=hDd3bzA7450>

Jouni, Mohammed (2016): Jugendliche auf der Flucht (unter anderem über die Zusammenarbeit mit Selbstorganisationen in kulturellen Projekten). <https://www.youtube.com/watch?v=O6J6HRxg60Y>

Salaam-Schalom Initiative (2015): Zu Hause in Deutschland. <https://www.youtube.com/watch?v=AHluZ7XP1Ro>

Yallah!? Über die Balkanroute. Information zur Ausstellung. <http://yallah-balkanroute.uni-goettingen.de/>

Alle Weblinks wurden am 24.10.2019 abgerufen.

Impressum

HERAUSGEBER

Deutsches Institut für Menschenrechte
Zimmerstraße 26/27 | 10969 Berlin
Tel.: 030 259 359-0 | Fax: 030 259 359-59
info@institut-fuer-menschenrechte.de
www.institut-fuer-menschenrechte.de

Bildung | Oktober 2019

ISBN 978-3-946499-54-1 (Print)

ISBN 978-3-946499-55-8 (PDF)

ZITIERVORSCHLAG

Deutsches Institut für Menschenrechte (2019):
Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den
Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung. Berlin

ZEICHNUNGEN

Petja Dimitrova

LIZENZ



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

SATZ

Da-TeX Gerd Blumenstein, Leipzig

DRUCK

bud Potsdam



Gedruckt auf 100 % Altpapier

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

„Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor/die Autorin bzw. tragen die Autoren/die Autorinnen die Verantwortung.“

Deutsches Institut für Menschenrechte

Zimmerstraße 26/27
10969 Berlin

www.institut-fuer-menschenrechte.de